

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra francouzského jazyka a literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2009

ŠÁRKA VEJVODOVÁ

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA
UNIVERZITY KARLOVY V PRAZE**

Katedra francouzského jazyka a literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Didaktické aspekty fonetiky v současném českém vyučování francouzštiny
jako cizího jazyka**

(Les aspects didactiques de la phonétique du français langue étrangère,
appliqués dans l'enseignement tchèque contemporain)

Autorka: Šárka Vejvodová

Studijní obor: Učitelství pro SŠ a 2. stupeň ZŠ /AJ – FJ/

Vedoucí práce: Mgr. Tomáš Klinka

Praha 2009

Prohlašuji, že jsem svoji diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Tomáše Klinky a PhDr. Radky Škardové, a to s využitím literárních pramenů, které jsou uvedeny v závěru mé práce, a analýzy dat pedagogického výzkumu v oblasti didaktiky fonetiky uskutečněného na vybraných českých gymnáziích.

Nemám závažný důvod proti užití tohoto školního díla ve smyslu § 60 Zákona č.121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon).

V Praze dne 12. června 2009

Šárka Vejvodová

*Je mou milou povinností na tomto místě poděkovat **Mgr. Tomáši Klinkovi** za svědomitou pomoc a cenné rady při vedení mé diplomové práce a **PhDr. Radce Škardové** za její komentáře a vytrvalou podporu. Ráda bych dále poděkovala učitelům francouzštiny Akademického Gymnázia Štěpánská v Praze a Gymnázia Písek za jejich ochotu a vstřícnost při asistenci na výzkumu v oblasti didaktiky fonetiky v době mé učitelské praxe.*

Mé poděkování si zaslouží také má drahá rodina, můj přítel a mí spolužáci, kteří mě během celých mých studií s láskou a důvěrou podporovali.

Anotační list

| | |
|--------------------------|--|
| Jméno autorky: | Šárka Vejvodová |
| Název diplomové práce: | Didaktické aspekty fonetiky v současném českém vyučování francouzštiny jako cizího jazyka (obohaceny o repertoár fonetických aktivit zaměřených na francouzské samohlásky) |
| Školní rok: | 2008/2009 |
| Katedra: | Katedra francouzského jazyka a literatury |
| Vedoucí diplomové práce: | Mgr. Tomáš Klinka |
| Klíčová slova: | Motivace v procesu osvojování správné výslovnosti, interakce učitel-žák, výchova autonomního žáka, práce s chybou a auto-korekce, rozvoj diagnostických kompetencí učitele, vzdělávání učitele v oblasti fonetiky (segmentální a supra-segmentální jevy), metody korektivní fonetiky, Evropský referenční rámec pro jazyky, fonetická cvičení na francouzské samohlásky. |
| Abstrakt: | Tato diplomová práce se zabývá postavením didaktiky fonetiky v současném českém vyučování francouzštiny jako cizího jazyka a zkoumá její důležitost. Opírá se jak o zpracování dat z výzkumu na dvou českých gymnáziích a o analýzu dotazníků vyplněných Francouzi (nebo cizinci učící se francouzsky); tak o odborné publikace zabývající se metodami korektivní fonetiky a aktuálními didaktickými otázkami. Klade si za cíl motivovat budoucí učitele k rozvíjení svých diagnostických kompetencí a k sebevzdělávání se ve fonetické praxi a nabízí přehled nezbytných fonetických jevů, jež by učitel měl mít během výuky francouzského jazyka na paměti. Nakonec nabízí možný repertoár fonetických cvičení, která mohou být snadno integrována do výuky francouzštiny jako cizího jazyka a jež vedou k osvojování správné francouzské výslovnosti. |

Annotation

| | |
|-----------------------|--|
| Auteur : | Šárka Vejvodová |
| Titre du mémoire: | Les aspects didactiques de la phonétique du français langue étrangère, appliqués dans l'enseignement tchèque contemporain (enrichis d'un répertoire des activités phonétiques basées sur les voyelles françaises) |
| Année scolaire: | 2008/2009 |
| Département: | Le Département de la langue et de la littérature françaises |
| Directeur du mémoire: | Mgr. Tomáš Klinka |
| Mots-clés: | La motivation dans le processus d'acquisition de la prononciation, l'interaction enseignant-apprenant, l'autonomie de l'apprenant, le traitement de l'erreur et l'auto-correction, les compétences diagnostiques de l'enseignant, la formation dans la pratique phonétique (des faits segmentaux et supra-segmentaux), les méthodes de la phonétique corrective, Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, les exercices phonétiques centrés sur les voyelles françaises. |
| Extrait: | Ce mémoire de fin d'études traite la problématique de la conception didactique de la phonétique du F.L.E., appliquée dans l'enseignement tchèque contemporain. Il s'appuie, d'une part, sur l'analyse des données d'une recherche menée dans deux lycées tchèques et sur l'analyse des questionnaires remplis par des Français (ou des étrangers apprenant le français); et d'autre part, le mémoire puise des publications spécialisées sur la pratique phonétique et sur la didactique des langues. Il se prend pour l'objectif la motivation de futurs enseignants dans le processus d'acquisition des compétences diagnostiques et vise à offrir un répertoire des faits phonétiques nécessaires à maîtriser. Des activités phonétiques centrées sur les voyelles françaises sont, ensuite, proposées dans la partie pratique de ce mémoire. |

Annotation

- Author: Šárka Vejvodová
- Title of the diploma thesis: **Methodology of French phonetics applied in Czech contemporary education for French as a foreign language**
(with activities based on correct acquisition of French vowels)
- Academic year: **2008/2009**
- Department: **Department of French Language and Literature**
- Director : **Mgr. Tomáš Klinka**
- Keywords: Motivation for the correct pronunciation, teacher-student interaction, education to self-reliance, mistake correction and self-correction, development of diagnostic competences, training teachers in the field of phonetics (segmental and suprasegmental features), methods of corrective phonetics, Common European Framework of Reference for Languages, activities based on French vowels.
- Abstract: This diploma thesis deals with the frame of methodology of French phonetics applied in Czech contemporary education for French as a second language. On the one hand, the thesis leans on the analysis of data issued from a research work at two Czech grammar schools and on the analysis of questionnaires filled in by French native speakers (or foreigners learning French); on the other hand, it draws from scientific publications based on various corrective methods and current didactic topics. Its goal is to motivate teachers-to-be to develop their diagnostic competences and to support their self-education in that area. The thesis includes also an outline of important phonetic features that a teacher should keep in mind when teaching correct pronunciation. Finally, several activities based on French vowel are suggested to illustrate the theory concerned.

SOMMAIRE

| | |
|---|-----------|
| SOMMAIRE | 8 |
| Introduction | 11 |
| 1. Les objectifs de l'enseignement contemporain | 15 |
| 1.1 L'introduction..... | 15 |
| 1.2 Une prononciation modèle de la langue cible et notre avis..... | 15 |
| 1.3 La motivation dans l'acquisition de la prononciation | 16 |
| 1.4 L'autonomie de l'apprenant dans le domaine de la phonétique..... | 18 |
| 1.5 L'auto-évaluation comme le point de départ..... | 19 |
| 1.6 La formation des enseignants sur les faits phonétiques | 20 |
| 2. L'initiation aux termes phonétiques employés pour nos besoins didactiques | 21 |
| 2.1 La phonétique..... | 22 |
| 2.2 La phonologie..... | 23 |
| 2.3 La dichotomie phonétique – phonologie..... | 24 |
| 2.4 Les éléments segmentaux et suprasegmentaux | 25 |
| 2.4.1 Les éléments suprasegmentaux | 25 |
| 2.4.2 Les éléments segmentaux..... | 27 |
| 2.5 Le crible phonologique, l'interférence et le transfert..... | 36 |
| 3. Le rôle de la phonétique dans des approches théoriques concernées et un reflèt sur certaines méthodes correctives | 38 |
| 3.1 L'introduction..... | 38 |
| 3.2 L'approche directe..... | 39 |
| 3.2.1 La période silencieuse | 39 |
| 3.2.2 L'imitation d'un modèle..... | 40 |
| 3.3 L'approche structurale..... | 41 |
| 3.3.1 La méthode audio-orale..... | 41 |
| 3.3.2 La méthode verbo-tonale..... | 42 |
| 3.3.3 La méthode de transcription phonétique | 43 |
| 3.3.4 La méthode des oppositions phonologiques..... | 44 |
| 3.3.5 La méthode articulatoire..... | 45 |

| | |
|--|-----------|
| 3.4 L'approche cognitive..... | 46 |
| 3.4.1 La perception et le traitement de l'information par le cerveau | 47 |
| 3.5 L'approche communicative..... | 48 |
| 3.5.1 La pratique phonétique mise en écart..... | 48 |
| 3.5.2 La formation phonétique insuffisante des enseignants | 49 |
| 3.6 Un point sur la situation actuelle..... | 50 |
| 3.6.1 L'informatique moderne et l'ordinateur..... | 50 |
| 3.6.2 Les ressources audio et audio-visuelles | 52 |
| 3.6.3 La relation entre la compréhension et la production | 53 |
| 3.7 Une conclusion modeste..... | 54 |
| 4. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues | 55 |
| 4.1 Le besoin de certifier les compétences..... | 55 |
| 4.2 Les six niveaux de compétence en langue | 57 |
| 4.3 L'évaluation de la production orale | 58 |
| 5. Le traitement de l'erreur dans la prononciation..... | 60 |
| 5.1 La source des erreurs..... | 61 |
| 5.1.1 Les habiletés phonétiques réceptives | 61 |
| 5.1.2 Les habiletés phonétiques productives | 62 |
| 5.1.3 Une fiche diagnostique..... | 63 |
| 5.1.4 La valeur d'une erreur commise..... | 64 |
| 5.2 Les techniques de correction | 65 |
| 5.2.1 La rétroaction corrective incitée par l'enseignant | 65 |
| 5.2.2 La correction d'erreur par le partenaire..... | 67 |
| 5.2.3 L'auto-correction..... | 69 |
| 6. Le point général sur la partie théorique..... | 71 |

| | |
|--|------------|
| La partie pratique | 75 |
| 1. Un petit aperçu sur nos stages pédagogiques | 76 |
| 2. L'analyse des questionnaires remplis par des étudiants | 77 |
| 2.1 Les questionnaires du lycée bilingue de Písek | 78 |
| 2.1.1 Les opinions des étudiants du 1 ^{er} F..... | 78 |
| 2.1.2 Les opinions des étudiants du 2 ^{er} F..... | 79 |
| 2.1.3 Les opinions des étudiants du 3 ^{er} F..... | 79 |
| 2.1.4 Les opinions des étudiants du 5 ^{er} F..... | 80 |
| 2.1.5 La comparaison des classes et les graphiques..... | 80 |
| 2.2 Les questionnaires du lycée Štěpánská à Prague..... | 82 |
| 2.2.1 Les opinions des étudiants du 2.B..... | 83 |
| 2.2.2 Les opinions des étudiants du 4.A..... | 83 |
| 2.2.3 Les opinions des étudiants du 4.B..... | 84 |
| 2.2.4 La comparaison des classes et les graphiques..... | 84 |
| 2.3 La comparaison des résultats - les deux lycées en question..... | 86 |
| 3. L'analyse des enregistrements sonores | 87 |
| 3.1 La moyenne des réalisations justes des voyelles analysées(comparaison des classes).... | 88 |
| 3.2 Les voyelles [i] et [y]..... | 92 |
| 3.2.1 La voyelle [i]..... | 93 |
| 3.2.2 La voyelle [y]..... | 94 |
| 3.2.3 L'analyse du mot « inutile »..... | 96 |
| 3.3 La réécoute des enregistrements choisis par des locuteurs étrangers..... | 98 |
| 4. Les types d'activités phonétiques appliquées | 102 |
| Conclusion | 104 |
| Résumé v ČJ..... | 108 |
| Bibliographie..... | 113 |
| Annexes..... | 115 |

Introduction

Ce mémoire de fin d'études poursuit l'objectif d'introduire et d'étudier la conception didactique de la phonétique du français langue étrangère, appliquée dans l'enseignement tchèque contemporain. Son but consiste à s'appuyer sur certaines méthodes de la correction phonétique et à proposer la mise en pratique des activités pédagogiques qui soutiennent l'acquisition de la prononciation claire et intelligible. Le mémoire se prend pour l'objectif la motivation de futurs enseignants tchèques dans l'entraînement de leurs compétences diagnostiques et vise à leur offrir un répertoire des faits phonétiques nécessaires à connaître et à maîtriser pour pouvoir intégrer une pratique phonétique de bonne qualité dans le cours du français langue étrangère.

Notre **première hypothèse** remet en cause l'impact de l'application de l'approche communicative dans l'enseignement des langues, si véhémentement appliquée les dernières années, et remet en question son influence sur la nécessité d'une intégration systématique des exercices phonétiques dans le processus éducatif. Suivant les principes de l'approche communicative, les enseignants se contentent, chez leurs apprenants, de telle production orale qui n'empêche pas la compréhension sur les champs lexical et grammatical et « *de l'exposition à la langue cible comme condition suffisante pour assurer le développement des habitudes articulatoires et prosodiques.* »¹ Un travail visé sur l'acquisition de la prononciation la plus proche de celle des natifs est mis à l'écart en même temps que la croyance qu'un accent étranger a une répercussion sensible sur la communication et sur la compréhension.

Notre **deuxième hypothèse** réagit à la problématique introduite plus haut et concerne le jugement des apprenants tchèques qu'ils portent sur ce phénomène dans l'enseignement contemporain: Nous supposons que les apprenants ne soient pas contents de la situation actuelle, qu'ils éprouvent le besoin d'intégrer les exercices phonétiques sur l'acquisition de la bonne prononciation et qu'ils soient prêts de se faire diriger vers l'autonomie dans leur apprentissage et vers l'auto-correction efficace. D'après notre hypothèse, l'élève tchèque est sur le bon chemin d'accepter la responsabilité de son processus éducatif et de coopérer avec l'enseignant afin de renforcer son motivation et atteindre ses objectifs personnels dans l'apprentissage des langues.

¹ CHAMPAGNE-MUZAR, C.; BOURDAGES, J. S. *Le point sur la phonétique*. Paris : CLE International, 1998, p. 17.

Pour soutenir cette hypothèse, nous avons créé un questionnaire destiné aux lycéens et nous nous sommes lancés dans la recherche dans deux lycées tchèques. Au lycée bilingue à Písek et au lycée Štěpánská à Prague, nous avons distribué aux étudiants un questionnaire qui concernait l'intensité et la fréquence des exercices phonétiques dans leurs cours de français et la problématique de l'importance d'apprendre à bien prononcer. Les lycéens ont été aussi interrogés sur leur effort individuel d'améliorer la prononciation et sur leur avis personnel quel est le domaine linguistique le plus essentiel en étudiant une langue étrangère.

Nous basant sur l'analyse des réponses et des expériences des stages pédagogiques, nous nous sommes appuyés sur un des plusieurs faits incontestables: En général, dans la plupart des cas, les apprenants reconnaissent l'importance de la prononciation correcte dans leur expression orale et ressentent l'utilité ainsi que le besoin de la correction phonétique de la part des enseignants. Ils sont favorables pour une conception raisonnable de l'intégration de divers exercices phonétiques dans le cours et ils seraient partisans pour une approche positive de se laisser corriger les erreurs de prononciation. Le traitement de l'erreur sera aussi un de nos objectifs de l'étude (Comment corriger pour que l'impact soit le plus efficace?) et nous espérons trouver les démarches les plus adéquates.

Au de-là, nous nous sommes posé des questions sur la problématique délicate: Comment former l'apprenant autonome qui serait capable de prendre en main son apprentissage? Pourquoi développer les habiletés phonétiques réceptives et productives? Comment former l'enseignant dans la pratique phonétique? Nous nous sommes rendu compte que l'enseignant devrait développer ses compétences diagnostiques afin d'être capable d'identifier les erreurs de prononciation chez les apprenants et de leur proposer un remède efficace. De plus, l'enseignant devrait maintenir ses connaissances théoriques acquises et s'intéresser aux exercices phonétiques variés qui favorisent le travail actif sur la bonne prononciation. Il est évident que chaque pratique devrait être soutenue par les sources théoriques. Donc, il nous fallait étudier et introduire le rôle de la prononciation dans les courants théoriques différents en tant que les méthodes de la phonétique corrective que nous jugeons les plus fructueuses dans l'enseignement contemporain.

Comme la didactique de la phonétique englobe le travail sur les éléments segmentaux (*les voyelles, les consonnes, les semi-consonnes*) ou supra-segmentaux (*l'intonation, le rythme, l'accentuation*) et les diverses méthodes de leur production et perception correctes,

nous nous sommes rendu compte de la nécessité d'introduire et d'expliquer les termes phonétiques importants pour bien saisir l'essentiel et pour mieux comprendre les relations entre les éléments phonétiques et le rôle de la correction phonétique dans l'enseignement des langues. Néanmoins, il nous fallait spécifier le domaine de notre intérêt; car le champ phonétique est assez vaste et nous ne pourrions pas aborder toutes les difficultés en même temps. Nous nous sommes, donc, concentrés sur les éléments segmentaux, avant tout sur la perception et la production des voyelles françaises.

D'où **notre troisième hypothèse** qui concerne l'enregistrement de la lecture des lycéens tchèques et leur travail sur la production des voyelles françaises: Les Tchèques ne respectent pas les règles de la prononciation assez tendue en produisant les voyelles françaises et leur expression est marquée par l'accent tchèque qui souvent empêche la compréhension aisée de la part des locuteurs. En ce qui concerne la prosodie, nous supposons que la diction des locuteurs tchèques est assez monotone et mal adaptée aux oreilles des locuteurs natifs et que le découpage en groupe rythmiques, dans la plupart des cas, n'est pas correcte, et en plus, gêné par la présence des coups de glotte.

D'une manière consciencieuse, nous avons créé deux textes courts destinés à lire par 51 lycéens de Písek dont lecture a été enregistrée, tout ceci pour nous fournir du matériel nécessaire à pouvoir analyser la prononciation des apprenants tchèques. Quoique les deux textes élaborés purement pour nos besoins didactiques intègrent plusieurs éléments segmentaux et supra-segmentaux, nous nous sommes concentrés principalement sur la production des voyelles françaises qui, selon nous, posent les plus grandes difficultés aux locuteurs tchèques. Les aspects prosodiques seront analysés d'une manière marginale, car notre objectif essentiel repose sur la comparaison des systèmes vocaliques tchèque et français. L'analyse de cette recherche sera présentée (se rapportant aussi aux tableaux détaillés dans la section ANNEXES) et accompagnée de graphiques dans la partie pratique de ce mémoire de fin d'études.

Ensuite, comme un de nos objectifs principaux, nous étudierons de telles activités pédagogiques développant les habiletés phonétiques productives et réceptives du locuteur et soutenant sa prononciation claire et intelligible. Nous proposerons quelques exercices phonétiques et leur utilisation pratique et réalisable, et nous espérons qu'ils serviront d'inspiration pour les enseignants qui aimeraient intégrer la phonétique dans leur cours, et

ainsi, instaurer une approche ludique, mais professionnelle. Notre façon de concevoir cette partie de ce mémoire de fin d'études se veut être pratique et le plus utile possible pour les enseignants intéressés par la problématique.

Pour en tirer la conclusion, nous espérons que l'analyse des données provenant de notre recherche menée sur les lycées sera compréhensible et que les idées pédagogiques contribueront à l'initiation de l'effort manifesté (non seulement) de la part des futurs enseignants qui pourraient se plonger dans la problématique et d'essayer de trouver une place digne pour le travail raisonnable sur les aspects phonétiques du français langue étrangère. Du fait que les apprenants ont vraiment la volonté de travailler sur leur prononciation et de se faire corriger d'une manière diagnostique, nous croyons que l'enseignant ne devrait pas ignorer ce phénomène dans l'enseignement, mais plutôt trouver l'énergie et le goût pour s'éduquer dans ce domaine et contribuer avec sa détermination responsable et son approche professionnelle. Ce mémoire de fin d'études pourrait être une des premières impulsions d'entamer un tel processus.

1. Les objectifs de l'enseignement contemporain

/ L'intelligibilité de l'expression orale ; La motivation et l'objectif personnel; L'autonomie de l'apprenant; Les compétences diagnostiques; L'auto-évaluation; La formation des enseignants sur les faits phonétiques /

1.1 L'introduction

Pour introduire la problématique de l'enseignement de la prononciation, il est convenable de mentionner une partie du premier chapitre, tirée du livre « *Enseigner la prononciation de français* », écrit par Bertrand Lauret: « *Au contraire du vocabulaire, qui renvoie en général à la mémorisation des mots (paradigme), et de la grammaire, qui renvoie principalement à l'organisation des mots de la phrase (syntagme), la prononciation est une compétence physique qui recouvre à la fois la perception et la production. De plus, la prononciation est aussi une compétence qui touche l'identité du locuteur.* »²

La remarque sur la prononciation semble toujours plus personnelle que la correction d'une erreur de grammaire ou de vocabulaire. C'est la raison pour laquelle le travail sur la prononciation devrait absolument prendre en considération les capacités vocales et auditives de l'apprenant, ainsi que ses sentiments ressentis, pour mieux développer sa motivation et arriver à travailler sur son expression orale intelligible de la langue étrangère. Nous sommes bien conscients que ce n'est pas un travail facile et que la plupart des enseignants ne savent pas exactement comment traiter l'erreur de prononciation ou comment intégrer efficacement les exercices phonétiques dans le cours. Donc, ce mémoire de fin d'études a pour but d'essayer de motiver (non seulement) les futurs enseignants pour qu'ils trouvent la volonté de vraiment s'intéresser à la problématique et de montrer que l'intégration de la phonétique dans le cours de français langue étrangère est réalisable et pratique; car l'intelligibilité de l'expression orale est l'un des moyens nécessaires et des objectifs essentiels de la communication réussie.

1.2 Une prononciation modèle de la langue cible et notre avis

Nous nous rendons compte qu'afin d'être intelligible au plus grand nombre des locuteurs, il est nécessaire de viser une production orale à celle qui pourrait être la plus proche

² LAURET, B. *Enseigner la prononciation du français: questions et outils*. Paris: Hachette, 2007, p. 14-15.

d'une prononciation *modèle* de la langue cible et la moins marquée possible par son accent de la langue maternelle. Dans ce sens là, il faut rappeler que parfois, la prononciation *modèle* enseignée ne correspond pas toujours à la réalité, cela veut dire qu'elle ne représente pas la production du plus grand nombre de locuteurs natifs, mais elle facilite l'intelligibilité. Malgré l'existence de plusieurs accents régionaux et nationaux, d'habitude, un locuteur débutant apprend à acquérir la prononciation *modèle* pour se faire comprendre dans les situations quotidiennes par le plus grand nombre de natifs.

Néanmoins, dans un groupe de natifs choisis par hasard, les locuteurs ne doivent pas nécessairement se mettre d'accord quant à l'intelligibilité de l'expression orale du même locuteur étranger et ils peuvent apprécier sa performance de manière complètement différente. Par la suite, leur perception sera influencée par leur capacité auditive, ainsi que leurs sexe, âge, environnement social, formation, situation géographique et sûrement beaucoup d'autres aspects qui pourraient s'ajouter. Cette problématique sera traitée d'une manière plus détaillée (et soutenue par une recherche menée avec les locuteurs natifs) plus tard dans la partie pratique de ce mémoire de fin d'études (*à voir p. 98*).

C'est alors à l'enseignant de non seulement fournir un modèle adéquat de la langue cible, mais aussi d'exposer les étudiants, petit-à-petit, à des modèles natifs diversifiés pour qu'ils puissent comparer les accents différents, les distinguer et les comprendre. De plus, il faut soutenir les occasions de se familiariser avec la langue hors de classe, comme écouter les chansons et les émissions de radio, regarder les films et les émissions à la télévision et parler avec des locuteurs natifs. L'apprentissage de la bonne prononciation concerne la perception tant que la production orale et l'étudiant devrait être capable de mettre en valeur ses compétences acquises aussi hors de classe pour pouvoir communiquer aisément dans un milieu naturel. Plus l'étudiant est conscient de sa bonne prononciation et son progrès, plus il a envie d'améliorer sa performance dans la langue cible. Donc, en apprenant la prononciation, ce sont toujours la motivation et l'entraînement qui jouent le rôle le plus important.

1.3 La motivation dans l'acquisition de la prononciation

De tout manière, nous sommes bien d'accord qu'il ne faut pas se limiter à l'intelligibilité simple tout au long du processus éducatif, mais au contraire, l'enseignant devrait soutenir le succès maximal de la bonne prononciation acquise – prenant en

considération les dispositions physiologiques et les besoins des apprenants. Notamment, au cas où l'apprenant désirerait améliorer sa prononciation et ne saurait pas de quelle manière, l'enseignant ne devrait pas ignorer cette impulsion, mais plutôt soutenir les aspirations de l'apprenant et réfléchir à trouver les démarches adéquates. Le niveau de maîtrise du locuteur natif constitue un objectif personnel, donc, les apprenants ne devraient pas être forcés à acquérir ce niveau « top ». Néanmoins, il n'est pas inaccessible de se fixer comme un objectif un discours intelligible, mais réalisable. Travailler sur la bonne prononciation et la perception aisée est un long procédé éducatif dans lequel l'apprenant peut rencontrer beaucoup d'obstacles. Cependant, le rôle de l'enseignant consiste à faciliter l'apprentissage de la prononciation d'une nouvelle langue et à aider l'apprenant à s'améliorer et à lui faire sentir le progrès. Nous insistons sur l'approche professionnelle de la part de l'enseignant et sur la tendance permanente de motiver les apprenants d'une manière positive et agréable.

Il est bien évident que les motivations personnelles et l'attitude vers la phonétique représentent une question cruciale pour atteindre le progrès dans sa prononciation. C'est à l'enseignant de susciter chez l'apprenant l'intérêt et de le développer. Ce n'est pas du tout facile, mais aussi pas tout à fait impossible. « *L'apprenant qui s'exprime de façon intelligible aura plus de succès dans ses échanges avec les locuteurs natifs, ce qui augmentera sa confiance en lui-même et l'incitera à utiliser la langue plus fréquemment.* »³ Nous voudrions, donc, accentuer la pratique phonétique en classe (car nous croyons en son impact positif) et nous proposerons quelques exercices phonétiques variés qui soutiennent l'acquisition de la prononciation intelligible et qui seront présentés dans la partie pratique dans les types d'activités pédagogiques.

Puisque la motivation est étroitement liée avec l'objectif personnel de l'apprenant, nous proposerons aux enseignants de susciter chez leurs étudiants le goût et la détermination de perfectionner leur prononciation, et donc l'expression orale. « *Parmi les moyens qui permettront à l'apprenant de continuer à se perfectionner, il y a l'adoption d'une démarche explicative et le développement de l'habileté à s'autocorriger.* »⁴ Respectant la démarche explicative dans l'enseignement de la prononciation, le professeur fournit des connaissances et des explications qui servent de guide aux apprenants à mieux comprendre le domaine de la

³ CHAMPAGNE-MUZAR, C.; BOURDAGES, J. S. *Le point sur la phonétique*. Paris : CLE International, 1998, p. 38.

⁴ CHAMPAGNE-MUZAR, C.; BOURDAGES, J.S. *Le point sur la phonétique*. Paris : CLE International, 1998, p. 38.

prononciation et à déchiffrer les faits phonétiques dans les manuels et les dictionnaires. Nous voudrions rappeler que c'est toujours la motivation, l'approche responsable et l'effort professionnel des enseignants d'acquérir des connaissances phonétiques et des compétences diagnostiques nécessaires (*à voir p. 21-71*) qui jouent le rôle essentiel dans le cas de la pratique phonétique en classe, et ainsi, nous ne cesserons pas d'essayer d'engager le plus grand nombre possible d'enseignants dans cette problématique.

1.4 L'autonomie de l'apprenant dans le domaine de la phonétique

Nous sommes bien conscients que non seulement l'intelligibilité, mais aussi l'autonomie de l'apprenant capable de prendre en main son apprentissage devraient appartenir parmi les objectifs clé de l'enseignement de la prononciation. Le niveau de la production sonore est la couche la plus variable dans tout l'apprentissage, et en même temps, il s'agit du niveau le plus compliqué à maîtriser. La production sonore correcte dépend de la motivation, de l'application régulière et des dispositions physiologiques. Même si le professeur travaille avec les étudiants dans la classe en leur apprenant à bien prononcer des mots séparés, à utiliser correctement l'intonation montante et descendante dans les phrases et à bien accentuer les expressions, il est nécessaire que les étudiants eux-mêmes soient capable d'appliquer leurs connaissances également hors de classe : dans les situations quotidiennes. Il est souhaitable qu'ils se rendent compte de la contribution pratique des stratégies et des activités pédagogiques employées dans la classe et qu'ils sachent manifester leurs savoir-faire acquis aussi dans la vie réelle.

Éduquer un apprenant autonome et responsable de son éducation est l'objectif principal de l'enseignement moderne contemporain. Nous croyons que « *puisque l'attitude prédispose à des comportements, il va de soi que les apprenants ayant une attitude favorable à l'autonomie agiront en conséquence alors que les autres dépendront trop du professeur ou attendront que l'apprentissage se fasse de façon magique sans trop d'efforts de leur part.* » ⁵ C'est la raison pour laquelle il est nécessaire, de la part de l'enseignant, d'évoquer et de maintenir chez l'étudiant une attitude positive vers la pratique phonétique et d'accentuer son transfert utile dans la future vie professionnelle en tant que privée et de mener les étudiants vers l'autonomie et la responsabilité de leur éducation. Il est bien vrai que l'autonomie de l'apprenant dans le domaine de la phonétique corrective repose sur le fait « *que l'apprenant*

⁵ CYR, P.; GERMAIN, C. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International, 1998, p. 130.

*élève son intérêt authentique sur la problématique qui se manifeste par la nécessité d'une intervention phonétique de la part de l'enseignant et qu'il exige son traitement continu pour bien développer ses compétences phonétiques. L'apprentissage autonome présuppose un tel savoir-faire d'apprendre soi-même, mais aussi d'être capable de profiter d'avantages d'un apprentissage dirigé. »*⁶ Donc, l'enseignant ne devrait pas ignorer le travail sur les faits phonétiques dans le cours de F.L.E., par contre, il devrait adopter, lui-même, une attitude favorable vers la problématique, engager par son comportement les étudiants et motiver leur future application.

1.5 L'auto-évaluation comme le point de départ

Avant que l'enseignant propose une pratique systématique des faits phonétiques dans son programme du cours, il lui faut, dans les conditions idéales, élaborer et lancer une fiche diagnostique qui lui permettra d'analyser le niveau des compétences phonétiques de ses étudiants. L'utilisation d'une telle fiche diagnostique (*à voir Annexe n°17, p. 153*) peut faciliter la création d'un programme balancé et professionnel. Il se montre utile de se concentrer sur les exercices d'auto-évaluation qui servent de point de départ entre l'apprenant et le professeur, car l'objectif principal de l'auto-évaluation consiste à identifier les forces et les faiblesses de l'apprenant dans la prononciation et à apporter des informations nécessaires pour l'enseignant en tant que l'étudiant. Et il ne faut pas oublier d'accentuer que ces exercices ne sont pas notés et ne font pas part de l'évaluation normative. (*à voir p. 64*)

Grâce aux résultats donnés, l'enseignant coopérant avec l'apprenant identifie les faits à améliorer et propose des stratégies appropriés pour rendre l'apprenant plus autonome et effectif dans son apprentissage de la bonne prononciation. Dans la plupart des cas, il est important que l'apprenant prenne l'habitude de chercher le mot dans le dictionnaire non seulement pour son sens et son genre, mais aussi pour sa prononciation et qu'il s'entraîne à l'interpréter correctement. Pour que cette pratique soit efficace, les apprenants devraient connaître l'alphabet phonétique international (API). Et puisque nous sommes d'accord avec C. Champagne-Muzar et J.S.Bourgades que « *Seuls les symboles correspondant aux sons de la langue cible devraient être considérés.* »⁷, il nous semble inutile de fatiguer les étudiants avec

⁶ FENCLOVÁ, M. *Fonetika francouzštiny jako lingvodidaktický problém*. Praha : Pedf UK, 2003, p. 85.

⁷ CHAMPAGNE-MUZAR, C.; BOURDAGES, J.S. *Le point sur la phonétique*. Paris : CLE International, 1998, p. 40.

tous les symboles et les signes diacritiques. En plus, afin que l'apprenant se rende bien conscient du genre d'effort musculaire nécessaire à prononcer des éléments sonores (les voyelles françaises dans notre cas) et de la différence entre sa langue maternelle et la langue cible, l'enseignant devrait être capable d'expliquer clairement l'ordre physiologique sur les modes d'articulation, d'accompagner son explication de diagrammes ou de gestes pour créer une aide sous forme d'une image visuelle. (N'oublions pas que chaque étudiant apprend mieux à l'aide de différentes stratégies pédagogiques.)

Ce mémoire de fin d'étude aimerait souligner la mission du professeur qui repose sur la tâche de montrer à l'étudiant comment appliquer les pratiques de la bonne prononciation apprises tant que comment relever ses erreurs potentielles afin d'être capable d'identifier leur nature et de choisir un mode de correction approprié. Nous croyons que l'enseignant devrait diriger les étudiants vers l'acquisition de compétence de l'auto-évaluation des habiletés phonétiques réceptives et productives, vers l'autonomie dans le processus d'apprentissage et vers l'application d'une auto-correction efficace. Nous voudrions rappeler que c'est surtout la motivation des enseignants d'acquérir des compétences diagnostiques nécessaires et de se former dans le domaine de la pratique phonétique qui devrait être mise en jeu.

1.6 La formation des enseignants sur les faits phonétiques

« Tout au long de l'histoire de la didactique des langues secondes, la pratique phonétique a presque toujours été marginale. Parmi les raisons fréquemment invoquées par les enseignants pour expliquer cette marginalisation, on trouve la difficulté à maîtriser la prononciation d'une langue seconde, l'absence de répercussion d'un accent étranger sur la communication et la futilité d'enseigner la prononciation puisque le développement des habiletés phonétiques ne nécessiterait aucun travail systématique. »⁸

Même à présent, il est vrai que dans les programmes de formation en langue et à son enseignement, certains aspects fondamentaux de la phonétique sont généralement mentionnés, mais souvent insuffisamment développés. En général, l'attention réservée à la phonétique dans les programmes de formation de professeurs est plutôt réduite aussi bien que la place réservée à la phonétique dans les manuels et les cours de langue. Donc, dans la plupart des cas, l'intérêt

⁸ CHAMPAGNE-MUZAR, C.; BOURDAGES, J.S. *Le point sur la phonétique*. Paris : CLE International, 1998, p. 101.

pour la phonétique, manifesté de la part de futurs professeurs, peut naître seulement d'un style intéressant et ludique de l'introduction des faits phonétiques par les formateurs de futurs enseignants et de la volonté et du goût de l'auto-apprentissage de la part des professeurs; ce que nous apprécions et voulons promouvoir. Il serait fautif de supposer que chaque enseignant devienne spécialiste dans le domaine de phonétique, cependant, tous les enseignants qualifiés et responsables devraient être capables de communiquer aux apprenants de tels connaissances et de tels savoir-faire nécessaires pour les initier avec succès à la problématique de la correction phonétique. En plus, les enseignants (et non seulement des locuteurs tchèques, mais aussi des natifs) devraient se rendre compte que la maîtrise de la pratique phonétique et son intégration équilibrée dans le processus éducatif est un objectif à long terme qui ne devrait pas être sous-estimé.

Posons-nous une question importante: Dans quelle mesure, les enseignants devraient-ils expliquer et utiliser les termes savants de la phonétique descriptive en classe? De façon générale, l'enseignant ne transmet pas directement les connaissances phonétiques savantes qui lui servent à cerner et mieux comprendre la problématique, mais il choisit de tels procédés didactiques pour susciter l'intérêt chez l'apprenant, attirer son attention, encourager sa motivation et faciliter son entraînement. Puisque chaque apprenant est différent, il vaut mieux de s'appuyer toujours sur des stratégies diverses et de les alterner. Nous aimerions souligner ce phénomène important qui est souvent ignoré dans l'enseignement. Dans l'acquisition de la bonne prononciation, l'offre des pratiques correctives en classe devrait être suffisamment vaste pour que tous les apprenants retrouvent, à l'aide de l'enseignant, les moyens les plus efficaces pour atteindre la prononciation claire et intelligible dont ils peuvent être fiers. Donc, les futurs enseignants devraient acquérir et maintenir de telles connaissances théoriques (en phonétique articulatoire et acoustique) qui leur serviront à améliorer leurs compétences diagnostiques et disposer de telles activités pédagogiques qui favorisent l'épanouissement de l'apprenant. Et il ne faut pas oublier que c'est toujours le public visé et l'objectif fixé qui doivent être pris en considération.

2. L'initiation aux termes phonétiques employés pour nos besoins didactiques

Ce chapitre se veut être destiné aux futurs enseignants qui aimeraient s'imprégner des connaissances phonétiques générales pour pouvoir intégrer la pratique phonétique en classe.

2.1 La phonétique

Le but essentiel de la didactique est d'éclaircir les rapports existant entre les différentes composantes d'une discipline – la phonétique dans notre cas – et d'expliquer les termes clé. Commençons par la définition de la **phonétique**. Nous nous permettons d'emprunter celle employée par P. Léon: « *La phonétique est la discipline qui étudie essentiellement la substance de l'expression. Elle montre la composition acoustique et l'origine physiologique des différents éléments de la parole.* »⁹ Elle nous aide à décrire et mieux connaître la nature physiologique des sons en observant l'appareil phonatoire; ce qui, dans une perspective didactique, nous permet de mieux comprendre les organes moteurs de la parole et d'effectuer les interventions de manière adéquate dans l'enseignement d'une langue étrangère.

Pour une meilleure orientation, nous avons décidé d'ajouter une petite introduction aux couches actuellement rencontrées au sein de cette discipline. Néanmoins, pour nos buts, nous ne nous limitons que sur la division générale. Dans le cadre de la didactique, nous nous contentons de faire la différence entre la phonétique descriptive et la phonétique appliquée au sens large:

a) La **phonétique descriptive** étudie la production des sons (la phonétique articulatoire), la modulation des sons dans l'air et ses propriétés acoustiques (la phonétique acoustique) et la perception de la parole par les auditeurs (la phonétique auditive). Le **son** est défini à partir de:

- sa **durée** /la longueur du son calculée en centisecondes/,
- son **intensité** /le niveau d'amplitude sonore calculé en décibels/,
- sa **fréquence** /plus la fréquence de vibration des cordes vocales est rapide, plus le son est perçu comme aigu/
- son **timbre** /c'est le fondamental usuel de la voix qui permet de reconnaître la hauteur d'un son/.¹⁰

b) La **phonétique appliquée** s'intéresse aux caractéristiques phonétiques d'une langue concrète et ses manifestations particulières. Pour illustrer, on peut étudier la phonétique de la langue tchèque ou la phonétique de la langue française. Quant à la comparaison du phonétisme des langues différentes, on s'appuie sur la phonétique comparée. La phonétique appliquée a un caractère normatif et elle embrasse l'**orthophonie** / qui décrit la façon de la prononciation

⁹ LEON, P. *Phonétisme et prononciation du français*. Nathan, Coll. Fac, 1992, p.6.

¹⁰ GUIMBRETIERE, E. *Phonétique et Enseignement de l'Oral*, Paris: Didier, 1994, p.15.

correcte des sons d'une langue concrète et qui étudie les moyens de corriger les défauts de prononciation – plutôt troubles de prononciation/ et l'**orthoépie** /qui établit les règles de l'utilisation juste des phones dans un contexte phonétique/.¹¹

2.2 La phonologie

Quant à la définition de la **phonologie**, pour nos besoins, nous trouvons tout à fait suffisante la définition suivante: « *La phonologie ou la phonétique fonctionnelle est la discipline qui étudie la **forme de l'expression**, c'est-à-dire l'arrangement selon lequel s'établit la fonction distinctive des phonèmes, dans la structure de la langue – /p/ x /b/)* »¹² Elle étudie les phonèmes et leur fonction distinctive en tant que système phonologique de la langue maternelle comparant à la langue cible. Tandis qu'un **phonème** est une représentation mentale/abstraite de toutes ses variantes possibles, un **phone** est une réalisation concrète du phonème. Un phone est un son de la langue et l'on le transcrit entre crochets [] – d'où la transcription phonétique. Le phonème est transcrit entre barres obliques / / – d'où la transcription phonologique.

Pour pouvoir représenter symboliquement les différents phonèmes d'une langue, la phonétique fonctionnelle s'appuie sur l'alphabet phonétique international (API en français) puisque le nombre des symboles de l'alphabet romain est insuffisant et inapproprié pour la transcription phonétique. L'API a été créé par Paul Passy à la fin du 19^e siècle et adopté par l'Association phonétique internationale. Elle est née des besoins purement didactiques. Nous nous servons d'un système de 16 voyelles, 18 consonnes et 3 semi-consonnes ou semi-voyelles pour la langue française. « *Le principe est que chaque son est représenté par un symbole et que ce symbole correspond toujours et uniquement à un seul son.* »¹³ Les dictionnaires ont adopté cet alphabet pour indiquer la prononciation des mots et ils servent d'un instrument d'auto-apprentissage pour de nombreux apprenants. Les transcriptions phonétiques présentées dans les dictionnaires permettent de vérifier la bonne prononciation des mots. Donc, un des objectifs des enseignants devraient être le procédé de familiariser les apprenants à travailler avec l'API afin qu'ils deviennent, petit-à-petit, autonomes dans l'apprentissage de la bonne prononciation.

¹¹ FENCLOVÁ, M. *Fonetika francouzštiny jako lingvodidaktický problém*. Praha : Pedf UK, 2003, p. 11.

¹² LEON, P. *Phonétisme et prononciation du français*. Nathan, Coll. Fac, 1992, p.7.

¹³ CHAMPAGNE-MUZAR, C.; BOURDAGES, J.S. *Le point sur la phonétique*. Paris : CLE International, 1998, p. 48.

Ce que nous aborderons plus tard dans ce mémoire de fin d'études, ce sont des exercices phonétiques centrés sur **les paires minimales**. « *Deux unités qui ne s'opposent que par un seul phonème constituent ce qu'on nomme une paire minimale.* »¹⁴ Si on remplace un phonème par un autre, dans le même contexte, pour en déduire sa valeur linguistique, ce procédé s'appelle une **commutation**. C'est pourquoi nous avons aussi décidé d'introduire, dans une des chapitres de la partie théorique destinée aux méthodes correctives les plus utilisées dans l'enseignement de la prononciation (à voir p. 38-55) **la méthode des oppositions phonologiques** à l'aide de laquelle les méthodologues exigent de mémoriser les phonèmes par oppositions de type binaire (vin/ vent; fée/ feu; air/ heure). La priorité est, ainsi, donnée à la discrimination auditive. L'apprenant est obligé d'analyser les mots et de reconnaître la différence des sons variés.

En général, auparavant, quant aux recherches entreprises sur le champ segmental, les phonologues étudiaient principalement les mots dépourvus de leur contexte et comparaient les phonèmes divers qui étaient capables de changer le sens d'un mot. La phonétique contemporaine, en cas de la coopération avec la syntaxe, s'appuie sur la nécessité du contexte en jeu. Cependant, « *Il faut noter que la confusion phonologique possible entre les membres d'une paire minimale lorsqu'ils se rencontrent à l'intérieur d'un même groupe linguistique, n'empêche généralement pas l'intercompréhension si le contexte est mis en jeu.* »¹⁵ Mais en tout cas, l'étudiant tchèque qui apprend à parler français devrait tenir à une prononciation juste des mots particuliers – insistons à ce que l'articulation des voyelles françaises soit plus précise et plus tendue qu'en tchèque. Le locuteur devrait faire l'effort en prononçant correctement afin que l'auditeur n'ait pas trop de problèmes à décoder son message.

2.3 La dichotomie phonétique – phonologie

Pour mieux contraster et généraliser la différence entre la phonétique et la phonologie, il vaut mieux s'appuyer sur les trois dichotomies de Ferdinand de Saussure, présentées dans l'ouvrage de M. Fenclová, *Fonetika francouzštiny jako lingvodidaktický problém*. Tout d'abord, la phonétique s'intéresse purement au **signifiant** (la forme d'un signe linguistique) tandis que la phonologie prend en considération non seulement le **signifiant** mais aussi le

¹⁴ LEON, M.; LEON, P. *La prononciation du français*. Paris: Armand Colin, 2004, p. 44

¹⁵ LEON, M.; LEON, P. *La prononciation du français*. Paris: Armand Colin, 2004, p. 43.

signifié (le contenu d'un signe linguistique) qui forme une entité indivisible. Il faut se rendre compte que le phonème en lui-même peut changer de sens, mais n'est pas capable de le porter.

En ce qui concerne la dichotomie *langue – parole* où *parole* représente une réalisation concrète de *langue*, la phonétique étudie le domaine de *parole* alors que la phonologie s'appuie sur *langue*, les deux ensemble créant « le langage » plus tard. Pour comparer l'approche *diachronique* et *synchronique* dans l'étude d'une langue, toutes les deux approches sont utilisées aussi bien en phonétique qu'en phonologie. Néanmoins, pour les phonologues, l'étude synchronique est plus productive du point de vue méthodologique. La phonétique synchronique décrit le matériel sonore d'une langue dans une certaine période donnée tandis que la phonétique diachronique étudie et analyse l'évolution historique de la prononciation d'une langue cible.

2.4 Les éléments segmentaux et suprasegmentaux

« Dans la terminologie nord-américaine, les **phones** sont rangés sous l'appellation générale d'**éléments segmentaux**. La substance de l'expression langagière est également constituée d'éléments dits **prosodiques** ou **supra-segmentaux**. »¹⁶ Dans les paragraphes suivants, nous tâcherons à expliquer les termes phonétiques introduisant les éléments suprasegmentaux (comme l'intonation, le rythme et l'accentuation) aussi bien que les termes désignant les éléments segmentaux (comme les voyelles, les consonnes et les semi-consonnes).

2.4.1 Les éléments suprasegmentaux

Pour aborder les aspects suprasegmentaux et expliquer le terme de **prosodie**, nous nous inspirons de la définition suivante: « La prosodie, qu'on peut définir comme une étude de l'intonation au sens large, étudie ce qui précisément dépasse le niveau de l'unité, qu'il s'agisse de phénomènes de l'accentuation, de rythme, de hauteur vocale, etc. »¹⁷ En d'autres termes, la prosodie pourrait ainsi être considérée comme la ponctuation du code oral, c'est ce qui permet aux locuteurs et aux auditeurs d'organiser et de structurer le discours en unités de sens. « On dit que le rôle de l'intonation, comme celui de toute la prosodie (accentuation, pauses, mélodie) est significatif. Puisque l'intonation contribue à la signification des énoncés,

¹⁶ LEON, P. *Le phonétisme et prononciation du français*. Nathan, Coll. Fac, 1992, p.7.

¹⁷ SIOUFFI, G; VAN RAEMDONCK, D. *100 Fiches pour comprendre la linguistique*. Paris : Bréal, p. 186.

*elle fait aussi partie de la sémantique. »*¹⁸ L'analyse d'un énoncé se fait sur deux plans, sur le plan mélodique qui permet de décrire les mouvements de la ligne mélodique auquel s'ajoute le plan intonatif qui présente ce schéma mélodique selon la fonction linguistique que l'intonation lui confère.¹⁹

a/ L'intonation

L'intonation prend des formes différentes selon les types de discours. Elle assure le découpage syntaxique, en même temps que l'accentuation. C'est la syllabe accentuée qui porte la base /le contenu essentiel/ de l'information mélodique. L'intonation a donc **une fonction linguistique** qui permet de caractériser une phrase déclarative, interrogative ou impérative; mais aussi une fonction expressive, donc **extralinguistique**. L'intonation reflète les émotions du locuteur – la doute, la surprise, la colère etc. L'expressivité bouleverse à chaque instant les patrons intonatifs.

b/ Le rythme et l'accentuation

*« Le **rythme** se définit comme un retour périodique de segments mis en relief par l'accent tonique. En français, l'**accent** tonique, qui se réalise sur la dernière syllabe du **groupe rythmique** entraîne l'allongement de cette syllabe. Il faut noter que les unités rythmiques virtuelles ne se réalisent pas toujours de la même façon; pour une même phrase, le nombre de groupes rythmiques peut varier en fonction de facteurs tels que le débit et le style adoptés. »*²⁰ Le rythme français est régulier; c'est donc un élément récurrent qui se reproduit à intervalle régulier. Le schéma rythmique se caractérise par l'égalité syllabique. Toutes les syllabes inaccentuées ont à peu près la même durée et sont articulées aussi nettement que les syllabes accentuées. Seule la syllabe accentuée est plus longue (allongée). La **durée** fonctionne en français comme la marque essentielle de l'accentuation qui a une fonction démarcative et permet de segmenter la parole en unités de sens.

La démarcation (le découpage) qui s'opère généralement en syntagmes, est assuré par l'accentuation, les pauses et les changements d'intonation. Au plan de la perception, quant à l'**accentuation**, on parle des paramètres de **durée**, d'**intensité** et de **hauteur**. *« La hauteur*

¹⁸ LEON, M.; LEON, P. *La prononciation du français*. Paris: Armand Colin, 2004, p. 87.

¹⁹ GUIMBRETIERE, E. *Phonétique et Enseignement de l'Oral*, Paris: Didier, 1994, p. 24.

²⁰ LEON, M.; LEON, P. *La prononciation du français*. Paris: Armand Colin, 2004, p. 48.

joue aussi un rôle important dans la perception du rythme puisque les sommets mélodiques sont souvent des maxima locaux de durée. »²¹

Aborder les aspects suprasegmentaux dans les cours de français est un défi didactique et professionnel pour les enseignants. Malheureusement, la plupart des professeurs ignorent complètement ce domaine qui touche à la prononciation. Le rythme, l'intonation et l'accentuation deviennent ainsi des éléments négligés dans le processus éducatif. Et comme nous verrons bien plus bas dans notre analyse des entregistrements de la lecture effectuée dans les lycées, en lisant, la plupart des étudiants ne changent pas du tout l'intonation selon les besoins linguistiques et ignorent son rôle expressif. La diction des étudiants tchèques est monotone et peu intéressante, stéréotypée, mal adaptée aux oreilles des locuteurs natifs.

2.4.2 Les éléments segmentaux

Parmi les éléments segmentaux, on compte les sons de la parole qui sont répartis en français en trois catégories – ce sont les **consonnes** (17), les **voyelles** (16) et les **semi-voyelles** (3). *« Les 36 articulations du français, résultat de la transformation du son laryngé à travers les résonateurs pharyngo-bucco-nasal, se différencient par la position de la langue et par le degré d'ouverture du canal buccal: les voyelles sont ouvertes, les consonnes totalement fermées (occlusives) ou partiellement fermées (constrictives) et les semi-consonnes sont mi-ouvertes. Sur le plan acoustique, les voyelles gardent une stabilité musicale tandis que les consonnes, formées de bruits, sont perçues essentiellement comme des transitions dans la parole. Les semi-consonnes, qui ajoutent des frictions à leur vocalité, constituent des éléments intermédiaires. »²²*

A/ Les consonnes

En français, il y a **17** phonèmes consonantiques. *« Ce système consonantique, qui a peu évolué, intègre cependant aujourd'hui une nouvelle consonne occlusive nasale, le [ŋ], que l'on trouve dans les mots d'origine anglaise avec le suffixe – **ing**. »²³* Le système consonantique tchèque est d'autant plus riche avec ses **24** phonèmes consonantiques²⁴. Il

²¹ CHAMPAGNE-MUZAR, C.; BOURDAGES, J.S. *Le point sur la phonétique*. Paris : CLE International, 1998, p. 29.

²² ARGOD-DUTARD, F. *Éléments de phonétique appliquée*. Paris: Armand Colin, 2006, p. 41

²³ ABRY, D.; VELDEMAN-ABRY, J. *La phonétique. Techniques et pratiques de classe*. Paris: CLE International, 2007, p. 33.

²⁴ PALKOVÁ, Z. *Fonetika a fonologie češtiny*. Praha : Karolinum, 1997, p. 208

contient deux consonnes [l] et [r] qui sont capable de représenter une syllabe seulement avec une autre consonne (ex.: vîtr [vɪ: – tr]); ce qui n'est pas le cas en français où le noyau d'une syllabe est toujours formé par une voyelle (ex.: quatre [katʁ]).

LES ASPECTS ARTICULATOIRES

Il existe une distinction articulatoire fondamentale dans la production des consonnes et des voyelles. « *Les consonnes sont produites par un rétrécissement du passage de l'air expulsé des poumons. Dans certains cas, le passage de l'air est même totalement obstrué. Dans la production des voyelles, il n'y a pas de rétrécissement du passage de l'air; l'air peut donc s'écouler librement sans rencontrer d'obstacle.* »²⁵ Les consonnes françaises s'opposent grâce à leur mode et leur lieu d'articulation différents:

Quant au **mode d'articulation des consonnes**, on distingue **les occlusives** (ou explosives; le passage de l'air est obstrué complètement pour un court instant) ou **les constrictives** (ou fricatives; le passage de l'air est retréci et il y a un frottement). Elles peuvent être **sonores** ou **sourdes**. Les cordes vocales ne vibrent pas dans le larynx, s'il s'agit des consonnes sourdes: [p], [t], [k], [s], [ʃ], [f]). En comparaison avec le tchèque, la sonorité des consonnes finales a une fonction distinctive en français (*vite – vide; manche – mange; douce – douze*). Ensuite, il y un groupe **des nasales** sonores (le voile du palais s'abaisse et l'air passe aussi par les fosses nasales). Et pour finir le classement, il y a un groupe des **liquides** (l'air s'écoule des deux côtés de la langue) auxquels appartient le [ʁ] vibrant sonore et le [l] latéral sonore. Notez bien que le signe graphique „h“ ne représente aucun son prononcé en français. Cependant, il participe à la continuité de l'énoncé – la liason obligatoire en cas de **h muet** (*les hommes*) et l'enchaînement vocalique en cas de **h aspiré** (*les héros*).

²⁵ CHAMPAGNE-MUZAR, C.; BOURDAGES, J.S. *Le point sur la phonétique*. Paris : CLE International, 1998, p.29

L'alphabet phonétique des consonnes (Le classement selon le mode d'articulation):²⁶

| | | consonnes sourdes | consonnes sonores |
|----------------------|-----------------|-------------------|-------------------|
| OCCLUSIVES | | [p] | [b] |
| | | [t] | [d] |
| | | [k] | [g] |
| CONSTRUCTIVES | | [s] | [z] |
| | | [ʃ] | [ʒ] |
| | | [f] | [v] |
| SONANTES | liquides | vibrante | [r] |
| | | latéral | [l] |
| | nasales | | [m] |
| | | | [n] |
| | | | [ŋ] |

Le classement des consonnes selon le lieu d'articulation. On distingue les consonnes:²⁷

- **bi-labiales** ([p], [b], [m]) – la lèvre inférieure se presse sur la lèvre supérieure.
- **labio-dentales** ([f], [v]) – la lèvre inférieure s'appuie sur les dents incisives supérieures.
- **alvéo-dentales** ([t], [d], [n]) – la pointe de la langue touche les dents incisives supérieures.
- **pre-alvéolaires** ([s], [z]) – le prédos de la langue touche les alvéoles.
- **post-alvéolaires** ([ʃ], [ʒ]) – la langue se creuse et touche de chaque côté les molaires.
- **latéral** ([l]) – la pointe de la langue touche les alvéoles et l'air passe de chaque côté de la langue. Il se produit un faible bruit causé par la friction du courant d'air contre les bords de la langue.
- **palatale** ([ɲ]) – le dos de la langue vient se presser contre le palais dur.
- **vélaires** ([k], [g], [ŋ]) – le dos de la langue vient se presser contre le palais mou.
- **dorsale** ([ʁ]) – la pointe de la langue touche les incisives inférieures et le dos postérieur de la langue s'approche du palais mou. Il s'agit du **r parisien** soigné, dit aussi « **r dévibré** ». Au contraire, en Bourgogne ou dans la langue tchèque, il y a le [r] **alvéolaire**, appelé aussi « **r roulé** ».
- **[ʁ] uvulaire vibré** ou **dorso-vélaire** – la luette, sous l'action de l'air phonateur, se met à vibrer contre la partie postérieure du dos de la langue. Et si les battements sont intenses, il s'agit d'un **r** dit **grasseyé**.²⁸

²⁶ CHARLIAC, L.; MOTRON, A.-C. *Phonétique progressive du français avec 600 exercices*. CLE International/SEJER : 2004, p. 113.

²⁷ DOHALSKÁ, M.; SCHULZOVÁ, O. *Fonetika francouzštiny*. Praha : Karolinum, 1991, p.140-169.

²⁸ ARGOD-DUTARD, F. *Éléments de phonétique appliquée*. Paris: Armand Colin, 2006, p. 52-53.

LES ASPECTS ACOUSTIQUES

Au niveau acoustique, les consonnes sont classées selon deux traits – aigu/grave et tendu/lâche. « *Les consonnes occlusives sont plus tendues que les constrictives, du fait de l'énergie articulatoire de l'explosion des occlusives. Les consonnes sourdes sont plus tendues que les sonores correspondantes.* »²⁹

Les consonnes occlusives, du fait de leur brièveté, ne se laissent pas facilement analyser: « *pour les bilabiales prédominent des résonances graves, pour les dorso-palatales, ce sont des fréquences moyennes et, pour les dentales, des zones aiguës. Les sonores ([b], [d], [g]) sont légèrement plus sombres, moins intenses et plus brèves que les sourdes correspondantes.* »³⁰

Les consonnes constrictives, plus longues et prolongeables, sont plus faciles à analyser: « *[s] et [z] se caractérisent par des zones de bruits très aigus (entre 4000 et 8000 Hz); [ʃ] et [ʒ] par des fréquences plus basses (entre 2000 et 4000 Hz) et [f] et [v], par des hauteurs intermédiaires et étalées (2000 et 8000 Hz). Les sonores correspondantes, légèrement plus sombres, du fait de la présence des fréquences basses du fondamental, sont moins intenses et plus influencées par les formants vocaliques voisins.* »³¹ Quant aux latérales, il est difficile de donner des définitions précises, tellement ils sont contaminés par l'entourage.

B/ Les semi-voyelles / semi-consonnes

Les semi-voyelles, ou parfois nommées les semi-consonnes, ne peuvent jamais être prononcées isolément et ne se comportent pas exactement comme les voyelles – elles sont émises plus rapidement et ne forment pas le noyau d'une syllabe – et ne vont jusqu'à produire un bruit de constriction comme les consonnes. Elles rappellent les voyelles par leur sonorité et les consonnes par le *faible* bruit de friction qui les accompagne. Elles correspondent aux trois voyelles les plus fermées : [i] – [j] ; [y] – [ɥ] ; [u] – [w] .

« *Les semi-voyelles ([ɥ] et [w]) sont toujours suivies ou précédées ([j]) d'une voyelle prononcée pour constituer une syllabe.* »³²

²⁹ ABRY, D.; VELDEMAN-ABRY, J. *La phonétique. Techniques et pratiques de classe*. Paris: CLE International, 2007, p. 36.

³⁰ ARGOD-DUTARD, F. *Éléments de phonétique appliquée*. Paris: Armand Colin, 2006, p. 50.

³¹ ARGOD-DUTARD, F. *Éléments de phonétique appliquée*. Paris: Armand Colin, 2006, p. 53.

³² LAURET, B. *Enseigner la prononciation du français: questions et outils*. Paris: Hachette, 2007, p. 71.

*Les traits articulatoires des semi-voyelles/ semi-consonnes*³³:

| Antérieure | | Postérieure |
|---|---|---|
| Écartée | Arrondie | Arrondie |
| [j] <i>av<u>i</u>on, esca<u>l</u>ier, m<u>i</u>eux, di<u>a</u>ble</i> | [ɥ] <i>act<u>u</u>elle, fr<u>u</u>it, p<u>u</u>is, h<u>u</u>it</i> | [w] <i>L<u>ou</u>is, m<u>oi</u>, j<u>ou</u>eur, l<u>oi</u>n,</i> |
| Plus fermée que [i], la semi-consonne [j] a sensiblement la même articulation: la partie médiane du dos de la langue est plus rapprochée de la partie antérieure du palais et les lèvres sont moins écartées. | [ɥ] est prononcée presque comme la voyelle [y], mais le canal buccal et le rapprochement des lèvres sont plus étroits. Elle se différencie de [j] par une constriction un peu moins reserrée et un peu moins avancée. | Pour la semi-consonne [w], les lèvres sont arrondies, mais le resserrement est plus grand et les lèvres sont plus projetées que pour l'articulation de [u]. |

C/ Les voyelles

Les voyelles sont des sons produits par la vibration des cordes vocales. Elles se caractérisent par leur double nature: articulatoire (où la langue est l'organe principal) et acoustique (où les lèvres jouent un rôle important). « *Le nombre de voyelles dans les langues varie d'une à plus d'une vingtaine; Cependant, la plupart des langues ont de 5 à 7 voyelles. Les voyelles les plus fréquentes sont, dans l'ordre: [a], [i], [u], [e], [o].* »³⁴

Contrairement à la langue française, le tchèque fait la différence entre les voyelles brèves et les voyelles allongées qui ont une valeur démarcative – à titre d'exemple : být (= être) x byt (= appartement); ainsi, le système vocalique tchèque compte 10 voyelles dont ces 5 ([a], [i],[u], [e], [o]) sont de base. En ce qui concerne le système vocalique français, il est plus riche que le système vocalique tchèque. Le système vocalique français contient 16 phonèmes vocaliques dont [ə] est instable et au comportement difficile à assimiler et 4 voyelles nasales qui ne sont pas du tout représentées dans la langue tchèque.

³³ LEON, M.; LEON, P. *La prononciation du français*. Paris: Armand Colin, 2004, p. 26.

³⁴ VAISSIERE, J. *La phonétique*. Paris : PUF (Edition Que sais-je ?), 2006, p.71

Néanmoins, deux voyelles françaises sont récemment menacées et en train de disparaître entièrement du français parlé. Il s'agit de la voyelle postérieure [ɑ] (*pâte*) qui tend à ne plus être distinguée de la voyelle antérieure [a] (*patte*). Ensuite, c'est le [œ] nasal (*brun, parfum, un*) qui, dans certaines régions comme la région parisienne, tend à ne plus être distingué du [ɛ] nasal (*brin*).³⁵ De toute manière, on retrouve toujours ces voyelles représentées dans les transcriptions traditionnelles ainsi que dans de nombreux dictionnaires phonétiques. En général, « *les voyelles présentent une grande instabilité dans leur fonctionnement non seulement à l'intérieur du système du français standard, mais aussi selon les régions, les couches sociales et les individus envisagés. (Le respect de la norme linguistique est plus grand dans les classes bourgeoises et cultivées.)... Il en résulte que l'oreille discrimine de plus en plus mal des distinctions difficiles à réaliser qui ne sont guère soutenues par les besoins de la communication.* »³⁶

LE NIVEAU ARTICULATOIRE

Il faut citer 4 notions importantes pour la description articulatoire des voyelles françaises:

| | |
|---------------------------------------|--|
| 1/ aperture (ouvert/ fermé) | voyelle <i>fermée</i> ou voyelle <i>ouverte</i> |
| 2/ antériorité ou postériorité | voyelle <i>antérieure</i> ou voyelle <i>postérieure</i> |
| 3/ nasalité | voyelle <i>orale</i> ou voyelle <i>nasale</i> |
| 4/ labialité | voyelle <i>arrondie</i> ou voyelle <i>écartée// non-arrondie</i> |

1/ «L'aperture est définie par la hauteur de la langue par rapport au palais et l'ouverture du maxillaire. »³⁷ Il y a 4 degrés: ***très fermée//fermée, fermée//mi-fermée, ouverte//mi-ouverte, très ouverte//ouverte***. Le moindre relâchement d'aperture ou le moindre recul de la langue peut entraîner des confusions de timbre des voyelles françaises.

2/ Si la langue se trouve vers l'avant de la cavité buccale en prononçant une voyelle, il s'agit d'une voyelle ***antérieure***. Si la langue est reculée en prononçant la voyelle, cette voyelle est nommée ***postérieure***.

³⁵ CHARLIAC, L.; MOTRON, A.-C. *Phonétique progressive du français avec 600 exercices*. CLE International/ SEJER, 2004, p. 23.

³⁶ ARGOD-DUTARD, F. *Éléments de phonétique appliquée*. Paris: Armand Colin, 2006, p. 66.

³⁷ ABRY, D.; VELDEMAN-ABRY, J. *La phonétique. Techniques et pratiques de classe*. Paris: CLE International, 2007, p. 27.

3/ Quant aux voyelles nasales, «*Le voile du palais est abaissé pour que l'air sonorisé puisse sortir à la fois par la bouche et par le nez. Il y a une articulation buccale et une production de résonances nasales (l'articulation est dite oralo-nasale)*»³⁸.

4/ Les lèvres sont très actives et jouent un grand rôle dans l'articulation des voyelles françaises qui sont **arrondies** ou **écartées/ non-arrondies**.

Nous pouvons donc décrire les voyelles à l'aide des 4 traits articulatoires exposés en haut³⁹:

| | |
|--------|---|
| [i] | voyelle antérieure, très fermée, écartée, orale. |
| [y] | voyelle antérieure, très fermée, arrondie, orale. |
| [u] | voyelle postérieure, très fermée, arrondie, orale. |
| [e] | voyelle antérieure, fermée, écartée, orale. |
| [ε] | voyelle antérieure, ouverte, écartée, orale. |
| [ø] | voyelle antérieure, fermée, arrondie, orale. |
| [œ] | voyelle antérieure, ouverte, arrondie, orale. |
| [o] | voyelle postérieure, fermée, arrondie, orale. |
| [ɔ] | voyelle postérieure, ouverte, arrondie, orale. |
| [a] | voyelle antérieure, ouverte, non arrondie, orale. |
| [ɛ̃] | voyelle antérieure, ouverte, écartée, nasale. |
| [ɑ̃] | voyelle postérieure, ouverte, légèrement arrondie, nasale. |
| [ɔ̃] | voyelle postérieure, fermée, arrondie, nasale. |
| [œ̃] | voyelle qui se prononce dans les mots comme parfum; lundi ; mais elle est marqué par la tendance à ne plus être respectée et remplacée par /ɛ̃/ nasal . |

LE NIVEAU ACOUSTIQUE

Au niveau acoustique, les voyelles peuvent être classées comme aiguës ou graves; tendues ou lâches. Toutes les voyelles françaises sont **tendues**. « *L'énergie musculaire employée pour la mise en place des organes phonateurs et le maintien de l'articulation, est élevée pour le français moderne qui ne connaît plus de diphtongue (changement de timbre au*

³⁸ ARGOD-DUTARD, F. *Éléments de phonétique appliquée*. Paris: Armand Colin, 2006, p. 44.

³⁹ LEON, M.; LEON, P. *La prononciation du français*. Paris: Armand Colin, 2004, p. 21.

*cours de l'émission vocalique), contrairement à l'ancien français, à l'anglais ou à l'allemand actuels.»*⁴⁰

Quant au classement des voyelles aiguës ou graves, il faut mentionner la grandeur de la cavité buccale. Plus la cavité est petite, plus le son est aigu. Plus la cavité est grande, plus le son est grave. A l'aide de l'analyse des enregistrements sonores effectués dans les lycées, nous nous concentrerons spécialement sur les plus grands soucis phonétiques auxquels la plupart des Tchèques doivent faire face en apprenant le français; comme l'articulation exacte et bien tendue des voyelles françaises. Nous traiterons plus en détail les **voyelles [i], [y], [u]** (*en analysant les erreurs typiques des Tchèques*) dans la partie pratique.

LES VOYELLES NASALES

Vu que le système vocalique tchèque ne connaît pas les voyelles nasales et les locuteurs tchèques souvent n'arrivent pas à les prononcer correctement, il nous faut présenter plus en détail les 4 voyelles nasales ([ɑ], [o], [œ], [ɛ]) pour mieux pénétrer dans la problématique. Les nasales françaises ont un caractère vocalique pure. L'air expiré passe librement à la fois par la cavité buccale et nasale, et une fois prononcées, *les nasales ne sont pas suivies d'un appendice consonantique nasal* (F. Carton). Le locuteur doit respecter le timbre caractéristique des nasales; sinon, elles perdent leur valeur fonctionnelle. Les Tchèques se trompent en allongeant trop les nasales finales en syllabes (phonétiquement) ouvertes; ce qui est fautif. C'est pourquoi ils ont parfois du mal à comprendre les Français natifs dans les cas comme : va x vent; beau x bon; mais x main.

LA VOYELLE E caduc [ə]

Il s'agit d'une voyelle orale arrondie neutre qui est prononcée avec les lèvres en peu plus arrondies que dans le cas de la voyelle orale antérieure arrondie [œ].⁴¹ Cette voyelle est souvent connue sous les expressions suivantes: **schwa**, **e muet**, **e caduc**, **e instable** et est représentée comme la voyelle graphique < e > dans le texte. En ce qui concerne la structure phonique, « *l'E caduc ne se trouve jamais en syllabe fermée, mais toujours en syllabe ouverte.* »⁴² Il influence le découpage rythmique. L'effacement du [ə] reconstruit la syllabe et met en contact les consonnes constituant de nouveaux groupes représentant parfois des difficultés. La réalisation du [ə] dans la parole dépend, d'une part, des règles de prononciation données (sa position dans le mot, le nombre de consonnes qui l'entourent, la valeur

⁴⁰ ARGOD-DUTARD, F. *Éléments de phonétique appliquée*. Paris: Armand Colin, 2006, p. 46.

⁴¹ DOHALSKÁ, M.; SCHULZOVÁ, O. *Fonetika francouzštiny*. Praha : Karolinum, 1991, p.109.

⁴² LEON, M.; LEON, P. *La prononciation du français*. Paris: Armand Colin, 2004, p. 37.

fonctionnelle), d'autre part, du registre soutenu par le locuteur, de son origine régionale et de l'expressivité. E caduc apparaît plus souvent dans la prononciation soignée des discours officiels et littéraires. « *La loi des trois consonnes représente une simplification facile et couvre bon nombre de réalisations. En général, le [ə] est prononcé si son effacement provoquerait la juxtaposition de trois consonnes.* » ⁴³ (Illustrons par: cette petite chaise [**sət-pə-tit-fɛz**]). Cette règle n'est pas respectée lorsque **e caduc** est précédé d'une seule consonne et suivi de deux, formant un groupe de consonnes comme *le* [**pr**], [**pl**], [**tr**], [**bl**] (Tu le prends?; dans ce train; pas de fruits).

LE COUP DE GLOTTE

Si on reprend la parole après une pause, la voyelle française initiale devra être prononcée sans une contraction brusque des cordes vocales. Le coup de glotte qui est typique pour la prononciation tchèque quant à la voyelle dans une position initiale d'une phrase ne devrait pas être manifesté en français, car cela peut gêner le découpage en groupes rythmiques. Néanmoins, en attribuant à un coup de glotte sa fonction expressive, on peut le produire exprès devant une voyelle, au cas où on voudrait insister sur un certain mot. Par sa nature physiologique, le coup de glotte est une consonne occlusive qui n'a pas de rôle linguistique et qui est noté dans la transcription phonétique comme [ʔ]. Dans le cas de la désonorisation des voyelles, il est nécessaire de mentionner les voyelles [i] et [u]. Si elles se trouvent à la fin d'un mot et avant la pause du locuteur, leur prononciation est assourdie et s'approche d'une consonne constrictive; comme dans l'expression *merci beaucoup* [mersiboku(f)] .

LA LONGUEUR DES VOYELLES

En ce qui concerne la longueur des voyelles françaises, elle n'a pas de caractère fonctionnel comme dans la langue tchèque où elle joue un grand rôle. Dans la phonétique tchèque, on distingue les voyelles longues//allongées et courtes//brèves /*domu – domû; vir – vír* / dont confusion peut mener à l'incompréhension du message de la part du locuteur. Malheureusement, les étudiants tchèques prononcent la voyelle française comme longue dès qu'ils voient l'accent aigu marqué au-dessus de cette voyelle, ce qui est faux. Ce signe diacritique ne représente pas la longueur, mais la qualité de la voyelle en question. Les

⁴³ LAURET, B. *Enseigner la prononciation du français: questions et outils*. Paris: Hachette, 2007, p. 69.

voyelles françaises ne sont ni longues, ni courtes, mais ouvertes ou fermées, arrondies ou non-arrondies, nasales ou orales, antérieures ou postérieures.

Cependant, *les voyelles françaises peuvent être longues seulement si elles se trouvent dans les syllabes accentuées.*⁴⁴ Toutes les voyelles nasales et les voyelles orales [o], [ø], [a] sont généralement allongées en syllabe (phonétiquement) fermée et accentuée (ex: **monde, neutre, bande**). Les autres voyelles orales (sauf [e] et [ə]) sont allongées devant les consonnes [r], [v], [z], [ʒ] dans les syllabes accentuées (ex: **chose, rouge, port, grève**).⁴⁵

2.5 Le crible phonologique, l'interférence et le transfert

Pour nos besoins didactiques, il nous faut introduire les termes « ***l'interférence*** » et « ***le transfert positif et négatif*** ». Le phénomène de ***transfert*** est souvent défini comme « l'influence des similarités et des différences entre la langue maternelle et la langue cible sur l'apprentissage d'une langue seconde ». Cette influence peut être double : « *le transfert est un facteur tant facilitateur que limitatif, et donne à l'apprenant une base sur laquelle il peut former et tester des hypothèses au sujet de la langue seconde qu'il est en train d'apprendre* (Ringbom, 1985) »⁴⁶. En d'autres mots, le transfert est identifié soit comme positif soit comme négatif. ***Le transfert positif*** est le transfert d'une compétence inspirée de L1 qui facilite l'apprentissage d'une compétence propre à L2. ***Le transfert négatif*** est le transfert d'une compétence différente de celle utilisée dans L2, et donc, cela peut nuire à l'apprentissage (Noor, 1994). « *Les interférences, qui sont liées au transfert négatif, sont des « erreurs dans l'utilisation de la langue étrangère qui peuvent être retracées à l'utilisation faite dans la langue maternelle* (Lott, 1983) »⁴⁷. Donc, quant à ***l'interférence***, il s'agit d'un phénomène omniprésent dans l'apprentissage des langues étrangères qui touche la grammaire, le vocabulaire et même la prononciation: Pendant l'acquisition de la bonne prononciation d'une nouvelle langue, l'apprenant a souvent tendance à remplacer des phonèmes inhabituels d'une langue cible par des sons similaires (mais pas exacts) de sa langue maternelle.

⁴⁴ DOHALSKÁ, M.; SCHULZOVÁ, O. *Fonetika francouzštiny*. Praha : Karolinum, 1991, p.75.

⁴⁵ ABRY, D.; VELDEMAN-ABRY, J. *La phonétique. Techniques et pratiques de classe*. Paris: CLE International, 2007, p. 29.

⁴⁶ http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/020/006_010_allard.pdf; le 26 juillet 2009

⁴⁷ http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/020/006_010_allard.pdf; le 26 juillet 2009

Le terme important (introduit par Trubeckoy) qu'il est nécessaire d'expliquer et qui touche à la problématique de la source des erreurs dans la prononciation et de la correction phonétique (développée plus tard) est nommé **le crible phonologique**. Il s'agit d'un *philtre phonologique que l'apprenant crée très tôt, dès l'âge de 10 mois, quand il apprend sa langue maternelle*.⁴⁸ Cela repose sur le fait que le cerveau trie les sons selon leur structure et leurs caractéristiques individuelles et que l'apprenant reconnaît, ainsi, facilement les sons de sa langue maternelle. En ce qui concerne l'apprentissage de la langue étrangère, il est difficile, au début, de déchiffrer les sons «étrangers» qui ne correspondent pas avec ceux de la langue maternelle et de maîtriser, donc, parfaitement cette langue puisque le philtre phonologique basé sur la langue maternelle fonctionne comme un crible qui ne fait pas passer les sons inconnus pour que le cerveau puisse les manier. Alors, l'apprenant choisit la variante la plus proche d'un son bien connu de la langue maternelle qui n'est, dans la plupart des cas, correct. Ce phénomène est souvent nommé « **la surdité phonologique** ». Néanmoins, « *il ne s'agit pas évidemment d'une surdité auditive, mais d'une habitude de traitement du signal de parole. Ce crible conceptuel est le fait de notre interprétation du signal. On a tendance à entendre ce que l'on veut entendre.* »⁴⁹ Au lieu d'utiliser le terme « la surdité », il vaut mieux parler d'une incompétence à distinguer les diverses nuances des sons, et donc, d'une perception insuffisante sur laquelle il est nécessaire de travailler.

L'apprentissage de la langue maternelle consiste à apprendre à ignorer les variations non-distinctives. Cette habitude influence négativement l'effort de l'acquisition parfaite d'une langue étrangère. La langue maternelle façonne notre perception et notre production dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Comme Marie Fenclová mentionne dans sa publication *Fonetika francouzštiny jako lingvodidaktický*, l'étranger (dans notre cas, le Tchèque) ne perçoit pas certaines caractéristiques d'un son français concret, pertinentes du point de vue phonologique, puisque ces traits distinctifs ne figurent pas dans sa langue maternelle, alors le tchèque. Quant aux voyelles, les différences de la qualité des voyelles françaises et tchèques se lient avec le nombre différent des phonèmes dans les deux codes langagiers. Le français contient 16 phonèmes vocaliques de timbres variés tandis que le tchèque en compte seulement 10 (dont 5 voyelles sont classées comme courtes//brèves et 5

⁴⁸ ABRY, D.; VELDEMAN-ABRY, J. *La phonétique. Techniques et pratiques de classe*. Paris: CLE International, 2007, p. 51.

⁴⁹ LAURET, B. *Enseigner la prononciation du français: questions et outils*. Paris: Hachette, 2007, p. 30.

voyelles comme allongées //longues). Le français travaille avec les oppositions des voyelles orales et nasales et des voyelles fermées et ouvertes.

Du fait que ce sont justement les voyelles françaises dont la perception et la production posent des difficultés aux étudiants tchèques, c'est pourquoi notre recherche pratique s'appuiera sur les résultats de l'analyse des enregistrements sonores de la lecture réalisée par les étudiants tchèques (l'objectif: la production des éléments segmentaux – principalement **des voyelles et plus précisément des voyelles [i], [y], [u]**) afin d'être capable de proposer des exercices phonétiques adéquats pour soutenir la production orale correcte, et aussi, la perception aisée des voyelles en question qui selon notre hypothèse posent les plus grands problèmes pour la plupart des Tchèques.

3. Le rôle de la phonétique dans des approches théoriques concernées et Un reflète sur certaines méthodes correctives

3.1 L'introduction

À l'aide d'un panorama historique rapide, nous voudrions introduire comment le rôle et l'importance de la phonétique ont considérablement varié au cours des dernières décennies et quel est le statut de la phonétique dans l'enseignement contemporain. Dans les paragraphes suivants, nous présenterons les principaux courants théoriques concernés par l'apprentissage de la prononciation. Pour mieux comprendre le rôle important de la phonétique dans le processus éducatif contemporain, il est indispensable de s'appuyer sur les connaissances de l'évolution historique de la phonétique corrective dans l'enseignement. Quant à la définition de la phonétique corrective, il s'agit d'une discipline qui touche au domaine de linguistique (la phonétique appliquée) ainsi qu'à celui de didactique des langues étrangères. Dans notre cas, nous en parlerons comme de **la didactique de la phonétique du français langue étrangère**.

La phonétique corrective commence à s'imposer au début du 20^e siècle où la conscience de la nécessité de travailler sur l'expression orale devient de plus en plus pressante. C'est aussi grâce à la mise au point de l'alphabet phonétique international (API) et aux discussions pédagogiques, menées autour de cette problématique que la phonétique entre réellement et pratiquement dans le processus éducatif. Les méthodologies diverses qui prennent successivement leur place dans l'enseignement tout au long du 20^e siècle soit

soutiennent, ou bien marginalisent cette discipline. Nous décrivons les plus importantes des méthodes de correction phonétique dans leurs grands principes et toucherons à quelques types didactiques actuellement utilisés dans l'enseignement (à consulter principalement la partie pratique). Nous voudrions accentuer que chaque méthode de correction devrait être appliquée pour les avantages qu'elle apporte et l'enseignant devrait les connaître, pratiquer et alterner selon les besoins de ses étudiants et leurs styles d'apprentissages.

3.2 L'approche directe

Vu que les méthodes dites traditionnelles donnaient toute la priorité aux contenus grammaticaux et sémantiques et ne proposaient aucune approche systématique de la prononciation, il fallait venir, à la fin du 19^e siècle, avec une réforme qui introduirait une nouvelle approche. *« En réaction à l'approche traditionnelle, jugée inefficace d'un point de vue communicatif, s'instaure, vers 1882, un mouvement de réforme. Étant donné la primauté du code oral, la prononciation prend l'importance tant d'un point de vue réceptif que productif. La méthodologie directe qui s'inscrit dans ce mouvement de réforme préconise la maîtrise de la prononciation comme premier pas dans le développement de l'expression orale, avant toute présentation du code écrit. Conséquemment, il n'est plus question d'aborder la pratique phonétique par l'exploitation de la correspondance son-graphème. C'est par des exercices de répétition que l'enseignant doit chercher à établir des automatismes phonétiques. »*⁵⁰ Donc, sans l'aide de l'écrit, l'enseignant apprend à l'étudiant à parler en parlant et en agissant (l'utilisation des gestes). L'étudiant assimile peu à peu des éléments linguistiques en situation.

3.2.1 La période silencieuse

La méthodologie directe travaille avec des méthodes appelées directes (sans recours à la traduction) ou « naturelles ». Le principe repose sur le fait que la nouvelle prononciation s'acquiert intuitivement, par imitation et par répétition, de la même façon que les enfants apprennent leur langue maternelle (Krashen). On s'est rendu compte que *« la capacité d'imitation n'est pas liée à la plasticité cérébrale de moins en moins souple avec l'âge, mais*

⁵⁰ CHAMPAGNE-MUZAR, C.; BOURDAGES, J.S. *Le point sur la phonétique*. Paris : CLE International, 1998, p. 6-7.

*on pense que c'est un talent que certaines personnes ont tout au long de leur vie (Yvonne Stapp).»⁵¹ C'est la compétence réceptive (l'écoute) qui est soulignée et développée directement d'un tout début d'apprentissage de la langue cible. « *On attend de cette période d'écoute et de perception sans production qu'elle permette à l'apprenant d'intégrer le système sonore de la nouvelle langue.*»⁵² On suppose que ce temps d'exposition suffise à l'apprenant pour créer des points de repère nécessaires pour pouvoir atteindre des résultats satisfaisants dans la prononciation plus tard. Cette période silencieuse permet à l'apprenant d'être en contact avec la langue (par la musique et les sons) sans pression communicative, d'établir une opinion sur les caractéristiques acoustiques générales de la langue cible et de s'apercevoir de traits de la prononciation à l'aide d'imitations et de caricatures. L'objectif principal s'appuie sur la construction d'une image phonétique acoustique et articulatoire par l'apprenant.*

Dans les manuels contemporains du F.L.E., ce principe réservé à l'écoute qui soutient l'introduction dans la prononciation de la langue cible d'une manière inconsciente, donc naturelle, est généralement appliqué dans les unités zéro ou dans les premières unités qui suivent. Néanmoins, l'écoute active d'un point de vue phonétique est, généralement, peu pratiquée dans les cours de français. Selon nos observations, les étudiants sont plutôt incités à écouter des enregistrements sonores pour comprendre le sens des expressions que pour observer et discuter des caractéristiques phonétiques diverses (la montée et la descente de la voix; le rythme; l'accentuation; le découpage syllabique ...); même si cette pratique est aussi intéressante et enrichissante. En général, les étudiants sont rarement invités à décrire leurs observations acoustiques et articulatoires sur la forme phonétique de la langue cible et ils ne savent pas vraiment partager leurs sentiments esthétiques liés à la pratique de l'écoute.

3.2.2 L'imitation d'un modèle

Quant à la faculté d'imitation, l'enseignant peut l'entraîner avec ses étudiants dans de nombreuses activités de classe qui peuvent servir comme un échauffement amusant et pratique. C'est la souplesse vocale en tant que la souplesse de l'ego qui sont renforcés. L'imitation est une sorte d'un jeu théâtral. Certains étudiants imitent plus facilement, les autres moins. En vérité, il est plus facile d'imiter une intonation ou une voix qui sort de l'ordinaire et les étudiants se sentent, généralement, plus à l'aise en imitant des traits segmentaux ou

⁵¹ LAURET, B. *Enseigner la prononciation du français: questions et outils*. Paris: Hachette, 2007, p. 85.

⁵² LAURET, B. *Enseigner la prononciation du français: questions et outils*. Paris: Hachette, 2007, p. 84.

suprasegmentaux d'une manière caricaturale. Rappelons-nous d'une petite mention, mais très importante, de la phonéticienne, Marie Fenclová, qui dans l'introduction de son ouvrage *Fonetika francouzštiny jako lingvodidaktický problém* écrit « Seulement par l'interprétation originale on peut arriver à surmonter/briser des règles sèches et un entraînement monotone et stéréotypique. Un traitement efficace contre la peur et l'envoûtement, c'est l'humour. Et l'humour n'absout pas la dignité. »⁵³

3.3 L'approche structurale

3.3.1 La méthode audio-orale

L'habitude et l'automatisme

Quant à la linguistique structurale, il nous faut introduire **la méthode audio-orale** qui apparaît **aux États-Unis** dans les années 1940-1960. C'est pendant la Seconde Guerre Mondiale que *cinquante-cinq universités s'associent, dans ce qui prend le nom de **Army Specialized Training Program**, pour former les personnels à utiliser des langues étrangères lors des opérations militaires, en Asie, dans le Pacifique et en Europe surtout.*⁵⁴ L'objectif principal de cette méthode consiste en développement de tels automatismes linguistiques chez l'apprenant qu'il soit capable d'utiliser aisément des formes linguistiques pendant une conversation avec un locuteur natif. Quant à la phonétique, le travail avec les sons (des énoncés décontextualisés) est favorisé tandis que le rythme et l'intonation occupent plutôt une place secondaire. En général, des exercices structuraux contiennent des tâches de répétition et de transformation (par substitution: *Tu es belle. Tu es jeune. Tu es riche.*) et sont enrichis d'informations issues de la linguistique structurale: comme la transcription phonétique, les profils articulatoires, la pratique des paires minimales. La pratique phonétique systématique à l'aide des exercices structuraux de discrimination auditive et de répétition se déroule principalement en laboratoire avec des outils multimédias (le magnétophone).

Le second pilier de la méthode audio-orale américaine, c'est la psychologie du comportement, particulièrement le *modèle béhavioriste* (Skinner, 1957), largement utilisé avec son principe de *drills*, qui met au premier plan les notions d'habitudes et d'automatismes (notions importantes en prononciation). Cependant, le béhaviorisme est, plus tard, critiqué

⁵³ FENCLOVÁ, M. *Fonetika francouzštiny jako lingvodidaktický problém*. Praha : Pedf UK, 2003, p. 5.

⁵⁴ MARTINEZ, P. *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF (Edition Que sais-je ?), 2008, p. 59

dans le domaine de l'enseignement des langues étant donné qu'il ne s'occupe pas d'intériorité de l'individu (ses états cognitifs et psychiques) pendant le processus de l'acquisition et du développement langagier. C'est Chomsky « *qui refuse de voir dans le fonctionnement humain une simple suite causale, mais souligne la créativité illimitée de l'homme doué de langage.* »⁵⁵

L'analyse contrastive

L'analyse contrastive (dont la méthode inspire toujours de nombreux linguistes à élaborer un contenu balancé de manuels éducatifs divers) a été fondée par Robert Lado (1964) et elle a pour l'objectif de comparer des couches de deux langues en question et de distinguer leurs traits communs et différents. En ce qui concerne le domaine de la prononciation, « *la sélection des sons à l'étude se fait à priori au moyen d'une analyse linguistique, appelée aussi analyse contrastive, dans laquelle on compare la langue maternelle à la langue cible afin de prédire les éléments susceptibles de constituer une source de difficulté dans l'apprentissage de la langue seconde.* »⁵⁶ En parlant une langue étrangère, l'individu tend à transférer les phénomènes articulatoires et prosodiques de sa langue maternelle vers la langue cible; il s'agit d'un transfert d'habitudes – les habitudes verbo-motrices. Il est souvent plus difficile de comparer le niveau suprasegmental que de comparer celui des sons. Pour en étudier plus de détails, nous proposons, à ceux qui se sentent intéressés par cette problématique, de consulter les ouvrages de Pierre Delattre consacrés à l'analyse contrastive phonétique.

3.3.2 La méthode verbo-tonale

La pratique phonétique systématique se manifeste aussi dans **la méthode structuro-globale audio-visuelle** (SGAV) qui a été élaborée par P. Rivenc du CREDIF et P. Guberina de l'Institut de phonétique de l'Université de Zagreb en 1953 **en Europe** et diffusée par R. Renard. Mais contrairement à la méthode audio-orale, la méthode SGAV présente les sons, les schémas intonatifs et les patrons rythmiques dans des énoncés contextualisés accompagnés d'un enregistrement sonore et d'un support visuel. **Un enseignement systématique de la phonétique** est représenté dans la plupart des manuels de type SGAV qui sont, généralement, équipés d'exercices abondants sur la pratique des faits phonétiques et d'énoncés avec leur schéma prosodique et leur transcription phonétique. Cette méthode comprend la perception auditive comme un phénomène global.

⁵⁵ MARTINEZ, P. *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF (Edition Que sais-je ?), 2008, p. 61

⁵⁶ CHAMPAGNE-MUZAR, C.; BOURDAGES, J.S. *Le point sur la phonétique*. Paris : CLE International, 1998, p. 8-9.

Les méthodologies structuro-globale audio-visuelle travaillent, donc, avec cette *méthode SGAV* appelée aussi « **la méthode verbo-tonale** » de correction phonétique qui propose « *une synthèse des connaissances en linguistique structurale (Saussure), en phonétique expérimentale et orthophonique (Rousselot, Fries et Delattre), en phonologie et en stylistique (Bally).* »⁵⁷ La perception est considérée d'être un élément essentiel. Notre crible phonologique pour la langue maternelle nous empêche de percevoir correctement les sons de la langue étrangère apprise. « *Et comme le crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte.* »⁵⁸ Étant donné que notre perception est défectueuse (Peter Guberina), il est nécessaire de « *rééduquer l'oreille en s'appuyant sur les zones de fréquence les plus entendues à l'aide du corps et des procédés sensoriels.* »⁵⁹ Selon cette méthode, entendre mieux signifie prononcer mieux.

La méthode verbo-tonale est assez structurée et systématique. Elle repose sur une stratégie interventionniste. L'apprenant est corrigé de manière à reconditionner l'audition par une action. Au lieu de relever simplement l'élément fautif, l'enseignant fait l'apprenant entendre et reproduire par l'imitation et la répétition de cet élément dans un nouveau contexte optimal pour reconditionner l'audiophonation. Le modèle de prononciation proposé à l'étudiant est le plus éloigné possible de la faute commise. Il s'agit d'une acquisition inconsciente du système phonétique qui se fait de la façon la plus naturelle possible. Donc, les principes généraux contiennent un travail successif avec l'erreur de l'étudiant – l'assimilation inconsciente du système phonologique et la priorité aux éléments prosodiques.

3.3.3 La méthode de transcription phonétique

C'est aussi l'établissement de l'Alphabet Phonétique International (API) qui a largement participé à l'analyse structurale de la matière sonore des langues. La transcription phonétique est un soutien important dans l'acquisition de la bonne prononciation puisqu'elle permet de percevoir un grand nombre de faits qui sont généralement inaperçus lors de l'écoute

⁵⁷ GUIMBRETIERE, E. *Phonétique et Enseignement de l'Oral*, Paris: Didier : 1994, p.48.

⁵⁸ TRUBETZKOY, N. S. *Principes de Phonologie*. Paris : Klincksieck, 1986, p. 54.

⁵⁹ ABRY, D.; VELDEMAN-ABRY, J. *La phonétique. Techniques et pratiques de classe*. Paris: CLE International, 2007, p. 53.

d'un enregistrement sonore. L'apprenant peut, ainsi, revenir vers les traits phonétiques qui lui ont posé des problèmes pendant l'écoute et s'apercevoir de la problématique de la pratique phonétique en question. Pour que ce procédé soit efficace, il doit reconnaître et savoir interpréter des symboles phonétiques utilisés par le professeur dans la classe. Quant au niveau segmental, il est convenable que l'enseignant connaisse les 33 symboles du français de l'API (10 voyelles orales, 3 voyelles nasales, 3 semi-voyelles et 17 consonnes) et quant au niveau suprasegmental (par exemple, la transcription de la syllabe accentuée, l'indication des groupes rythmiques), il devrait se mettre d'accord avec les étudiants sur des symboles utilisés pour leurs besoins. En tout cas, les apprenants ne devraient pas être surchargés par un grand nombre de nouveaux symboles; une telle démarche serait plutôt contra-productive.

La méthode de transcription phonétique provoque beaucoup de discussions concernant sa vraie utilité. Certains professeurs sont fortement convaincus qu'il est tout à fait possible d'enseigner la prononciation sans utiliser les symboles de l'API. Cependant, il n'y a pas de raison d'éviter à tout prix l'usage de ces symboles en classe. Ce sont, quand même, de tels symboles que l'on rencontre dans des dictionnaires et des manuels divers et dont le savoir est nécessaire pour pouvoir bien interpréter le message des transcriptions phonétiques. En plus, grâce à la connaissance des symboles de l'API qui servent à présenter la prononciation des mots dans de nombreux dictionnaires, l'apprenant peut facilement arriver au décodage des traits phonétiques des mots en jeu et cela de manière autonome.

3.3.4 La méthode des oppositions phonologiques

La linguistique structurale a fondé ses analyses sur la substitution et l'opposition des sons mis en évidence dans les paires minimales qui sont un outil idéal pour construire un entraînement auditif. Cette méthode souligne la mémorisation des phonèmes selon leurs traits distinctifs. L'objectif repose sur le fait de relier le son et le sens approprié. Quant à la discrimination auditive, les élèves sont demandés à écouter une liste des mots (paires minimales) et à reconnaître les phonèmes par oppositions de type binaire et le sens différent des mots. L'activité majeure consiste en choix si les mots entendus sont identiques ou différents et ces exercices de discrimination se font sans (ou avec un) support orthographique. L'entraînement devrait être régulier et se concentrer sur tels paires qui posent des difficultés. En général, dans les manuels contemporains, ces types d'exercices (de discrimination de

d'identification) sont amplement présents, mais le nombre de paires minimales est assez limité faute de place.

Quant à la production orale, « *la répétition de paires minimales constitue une tâche difficile puisqu'elle juxtapose, comme un vire langue, les termes de la confusion.* »⁶⁰ C'est pourquoi le modèle doit favoriser l'assouplissement de la prononciation de l'étudiant pour parvenir à s'approcher au plus près de la prononciation claire et intelligible. Nous proposons la pratique phonétique des paires minimales dans des syntagmes (contraste à l'intérieur d'une phrase) ou dans des paradigmes (contraste entre deux phrases contenant chacune une paire minimale). L'enseignant corrige en priorité les erreurs phonologiques et laisse pour plus tard les erreurs phonétiques. « *Cette méthode relie donc phonologie et morphologie d'une part et phonologie et vocabulaire d'autre part. Elle insiste sur les phonèmes servant de marqueurs morphologiques et lexicaux que les apprenants devront acquérir s'ils veulent comprendre une structure, un lexème et se les approprier.* »⁶¹ Cette méthode est toujours souvent représentée dans les exercices phonétiques de divers manuels contemporains.

3.3.5 La méthode articulatoire

Commençons par l'introduction de la **méthode articulatoire** (qui dominait dans l'enseignement jusqu'aux années 70). Avec cette méthode, les apprenants doivent bien connaître et comprendre le fonctionnement de l'appareil phonatoire afin d'être capable de produire des sons fidèles. Il est indispensable d'étudier, d'analyser et d'imiter des schémas divers en coupe de la cavité buccale, nasale et pharyngale pour atteindre l'exactitude dans la prononciation. Il s'agit d'une production **consciente** et raisonnée des sons en négligeant le facteur auditif, les éléments prosodiques et le caractère global du langage. Cette méthode résulte de conviction que la phonation trouve son origine dans le cerveau. On suppose que l'appareil phonatoire fonctionne de la façon correcte. Donc, afin de bien prononcer les voyelles arrondies, on propose d'arrondir les lèvres, ou bien pour prononcer certaines consonnes, de faire vibrer les cordes vocales.

Néanmoins, la correction articulatoire n'a pas trop de succès quant aux phénomènes comme l'avancée ou le recul de la langue que l'apprenant a généralement du mal à maîtriser;

⁶⁰ LAURET, B. *Enseigner la prononciation du français: questions et outils*. Paris: Hachette, 2007, p. 107.

⁶¹ ABRY, D.; VELDEMAN-ABRY, J. *La phonétique. Techniques et pratiques de classe*. Paris: CLE International, 2007, p. 53.

elle n'est donc pas tout-puissante. Un autre point négatif repose sur le fait que cette méthode ignore les potentialités individuelles du locuteur dans le processus de phonation et qu'elle ne tient pas compte « *des phénomènes de compensation que chaque individu peut arriver lui-même au même résultat acoustique.* »⁶² Il est fautif de *sous-estimer les capacités de chacun à trouver des procédés de compensation et de régulation dans l'acquisition des distinctions phonologiques.* »⁶³ Employer cette méthode comme une seule possibilité d'apprentissage de la bonne prononciation ne serait pas efficace pour la plupart des élèves dans la classe, mais elle peut fonctionner comme un complément utile de l'enseignement de la prononciation. Le professeur peut s'appuyer, de temps en temps, sur cette démarche raisonnée pour pratiquer une production juste et consciente. Néanmoins, la pratique devrait être amusante et pas trop longue.

3.4 L'approche cognitive

« *Au cours des années 60, la méthodologie audio-orale américaine cède le pas à l'approche cognitive qui a comme objectif primordial la **compréhension intellectuelle** du système linguistique cible (Chastain)* »⁶⁴ Cette approche souligne une acquisition avertie des structures phonologiques, lexicales et grammaticales. Quant au domaine de la phonétique, les didacticiens sont persuadés qu'il faut aborder l'enseignement de la prononciation par une description explicite des caractéristiques articulatoires des sons et par une **discrimination auditive**. Dans les années 60 et 70, une conviction omniprésente que les apprenants qui ne **perçoivent** pas bien les sons n'arriveront jamais à bien les répéter, domine. Et ce sont principalement des faits segmentaux qui représentent toujours le cible majeur dans la pratique phonétique: Les **paires minimales** sont un outil idéal pour construire un entraînement auditif.

Quant à la production orale, l'apprenant répète des sons et des phrases. Les techniques qui favorisent la description des mouvements articulatoires, l'exemplification par des gestes et les schémas mélodiques accompagnent la pratique phonétique. Néanmoins, l'idée que la maîtrise des faits phonétiques ne constitue pas un objectif accessible pour tous les apprenants, et au fur et à mesure, ni une priorité, s'instaure. L'approche cognitive est assez indifférente

⁶² ABRY, D.; VELDEMAN-ABRY, J. *La phonétique. Techniques et pratiques de classe*. Paris: CLE International, 2007, p. 52.

⁶³ GUIMBRETIERE, E. *Phonétique et Enseignement de l'Oral*, Paris: Didier, 1994, p.46.

⁶⁴ CHAMPAGNE-MUZAR, C.; BOURDAGES, J.S. *Le point sur la phonétique*. Paris : CLE International, 1998, p. 11.

vers la correction phonétique des erreurs articulatoires. On croit qu'articuler des faits sonores est une activité routinière qui n'exige aucune concentration particulière et ne requiert qu'une quantité minimale des ressources de l'attention. Et c'est l'influence de la sociolinguistique dans les années 70 qui fait trembler la suprématie de la linguistique structurale et qui commence à réduire l'importance de la phonétique corrective dans l'enseignement. Mais, l'approche cognitive fait naître l'intérêt pour la psychologie cognitive et la psycholinguistique. On s'intéresse de plus en plus aux activités cognitives de l'individu et on essaie de pénétrer dans le fonctionnement d'un mécanisme cognitif.

3.4.1 La perception et le traitement de l'information par le cerveau

Les disciplines suivantes qui s'intéressent aux activités mentales permettent aux apprenants d'interagir avec leur environnement. Il s'agit, donc, de la **psycholinguistique** qui s'appuie sur l'étude des mécanismes psychologiques - la perception, la compréhension et la production de la parole. Et ensuite, c'est la **psychologie cognitive** qui étudie les processus par lesquels un stimulus sensoriel est transformé, réduit, élaboré, stocké, rappelé et utilisé plus tard. Pour nos besoins didactiques, il serait avantageux que le professeur pénètre un peu dans la problématique de ces deux disciplines; car leur connaissance permet une certaine compréhension des processus de traitement de l'information conduisant à une meilleure perception, mémorisation, mais aussi production orale.

Les didacticiens sont bien conscients de la nécessité de distinguer le rôle de la compréhension orale et de la production orale dans le processus éducatif. Toutes les deux compétences sont importantes et elles se complètent. La production orale dépend du locuteur habile qui émet tels sons étant compréhensibles à ceux qui parlent telle langue. Pour comprendre une production orale, il faut passer par certaines étapes - l'audition et la perception. « *L'**audition** signifie la sensibilité de l'oreille à un stimulus sonore ce qui peut susciter la **perception** qui contient un processus mental relativement complexe: L'auditeur reconnaît et interprète la réalité acoustique.* »⁶⁵ Avant de stocker les informations reçues, il lui faut décoder le message en trois étapes: l'**analyse auditive** suivi d'une **analyse phonétique** qui l'aide à arriver à l'**analyse linguistique** pour saisir le sens de l'information. Les mécanismes sensoriels (lors de l'écoute), cognitifs et linguistiques (lors de la perception) sont engagés. C'est le domaine des neurosciences (en évolution permanente) qui étudie le problème

⁶⁵ GUIMBRETIERE, E. *Phonétique et Enseignement de l'Oral*, Paris: Didier, 1994, p. 54.

du traitement de l'information par le cerveau. En général, pour simplifier la problématique compliquée et pour illustrer la différence entre les modes de fonctionnement de deux hémisphères du cerveau, la plupart des linguistes-didacticiens adoptent l'hypothèse assez vague selon laquelle « *l'hémisphère droit s'occupe de ce qui est plus général tandis que l'hémisphère gauche prend en charge des détails. On ne peut que souligner la notion de coopération et de complémentarité des deux hémisphères.* »⁶⁶.

Quant au stockage de l'information, ce terme renvoie au processus de **mémorisation**.
«On distingue trois formes de mémoire:

*la **mémoire immédiate** (durée d'une minute, capacité de 7 à 8 items),*

*la **mémoire à court terme** (quelques minutes) et*

*la **mémoire à long terme** (jours, semaines, années). »⁶⁷*

Les didacticiens présupposent que les exercices longs et répétitifs ne constituent pas, en général, un environnement favorable à la mémorisation et ils proposent une certaine variété des activités dans le processus éducatif. On pense que les enseignants devraient favoriser de telles activités didactiques qui aident à transférer des informations de la mémoire à court terme dans la mémoire à long terme pour que l'apprentissage soit efficace. Il faut susciter l'attention et l'intérêt chez les apprenants par des activités divers et ludiques et ne pas les étouffer par le stéréotype. Il vaut mieux alterner des exercices de compréhension orale par des exercices d'expression orale et la production se fera d'autant plus aisément à condition que l'apprenant ait le temps d'intégrer et de stocker les informations nouvelles pour pouvoir les utiliser.

3.5 L'approche communicative

3.5.1 La pratique phonétique mise à l'écart

Dans les années 70 et 80, l'approche communicative prend sa place dans l'enseignement. Les didacticiens s'occupent de la mise en place des dispositifs pédagogiques interactifs et se rendent compte de la nécessité de prendre en considération des variations individuelles des apprenants (leur personnalité, leurs motivations et leurs besoins). La façon autonome de s'exprimer dans les situations authentiques est accentuée et soutenue. L'acte de parole est conçu comme une performance particulière d'un individu qui se déroule dans le

⁶⁶ GUIMBRETIERE, E. *Phonétique et Enseignement de l'Oral*, Paris: Didier, 1994, p.55.

⁶⁷ GUIMBRETIERE, E. *Phonétique et Enseignement de l'Oral*, Paris: Didier, 1994, p. 55.

temps et l'espace spécifiques. On se détourne d'un modèle normatif qui a pour but d'unifier la prononciation des locuteurs étrangers qui sont, tout à coup, exposés à une grande diversité des accents dans les enregistrements sonores des situations authentiques. Quant à l'exactitude et au niveau de la prononciation d'un locuteur étranger, les méthodes communicatives n'exigent plus qu'une **acceptabilité comme une qualité suffisante** de la communication réussie. L'objectif principal de cette approche est de pouvoir communiquer aisément dans la langue cible. Et la **phonétique reste oubliée** dans le processus éducatif d'autant plus que les linguistes et les enseignants ne sont pas capables de l'intégrer de façon adéquate dans l'enseignement.

Selon l'approche communicative, la parole est générée par l'élève et non par l'enseignant. **L'accent est mis sur le sens et le contenu plutôt que sur la forme de l'expression.** L'interaction entre les élèves est au cœur de l'expérience d'apprentissage qui se fait au moyen de tâches plutôt que d'instructions portant sur des notions, des fonctions, des actes de langage et des intentions de communication clairs et précis. L'apprenant a un rôle actif à jouer dans le processus éducatif. Et le rôle de l'enseignant est aussi redéfini, puisque ce dernier est à la fois animateur, coordinateur et conseiller plutôt que maître et modèle. L'enseignant promeut l'acquisition de compétence communicative chez ses étudiants ; car il ne suffit pas seulement de connaître le système linguistique d'une langue étrangère, mais il faut savoir s'en servir dans les situations quotidiennes.

3.5.2 La formation phonétique insuffisante des enseignants

De toute évidence, l'approche communicative s'est ancrée dans l'enseignement des langues et de divers manuels suivent le plus souvent la méthode communicative à l'heure actuelle. La langue cible est parlée, dans les classes, par des locuteurs natifs – des professeurs – et des manuels sont rédigés en français, accompagnés d'enregistrements sonores authentiques. Les étudiants sont, donc, entièrement exposés à la langue étrangère et ils peuvent en profiter. Néanmoins, quant à la pratique d'une prononciation juste et intelligible, elle est souvent négligée. La plupart des natifs ne sont pas formés dans le domaine de la phonétique corrective (ils s'appuient automatiquement sur les principes d'imitation) et les exercices phonétiques sont souvent insuffisamment représentés dans les manuels pour satisfaire le besoin d'une pratique phonétique effective. Et puisque la conception des manuels du F.L.E. (suivant la méthode communicative) ne repose pas sur les principes de méthode contrastive (comparer la langue française avec d'autres langues – dans notre cas, le tchèque), les

enseignants étrangers ne peuvent point s'appuyer sur la comparaison de deux langues pour contraster les similitudes et les différences des systèmes langagiers. La plupart d'eux ne savent pas vraiment comment traiter les faits phonétiques dans leurs cours.

Dans ce cas-là, nous proposerions (aux enseignants concernés et intéressés) une espèce d'entraînement supplémentaire mené par des formateurs professionnels et centré sur le ***contenu minimum nécessaire pour l'enseignement de la prononciation***. Il s'agit de la connaissance des symboles de l'alphabet phonétique (API), des différences de l'accentuation dans les deux langues en question, du principe de découpage syllabique (lié, en français, à la problématique des liaisons et des enchaînements vocaliques et consonantiques) et des aspects divers de l'intonation. Quant aux faits segmentaux, l'enseignant devrait se familiariser avec la fonction des parties d'un appareil phonatoire et être capable de produire et d'expliquer la production des sons clairs et intelligibles. Nous voulons mettre en relief que l'auto-formation représente une grande contribution pour le développement de l'individu; et non seulement pour sa carrière professionnelle réussie, mais aussi pour une certaine satisfaction de ses propres compétences et qualités. Malheureusement, nous sommes bien conscients du manque de moyens financiers et de formateurs professionnels dans ce domaine de la formation. Il est difficile d'assurer, faute de moyens, un enseignement phonétique de qualité pour former de futurs enseignants intéressés par cette problématique. Et donc, les enseignants (non seulement des natifs, mais aussi des Tchèques), formés de façon insuffisante, sont peu motivés pour réaliser la pratique phonétique dans leur classe.

3.6 Un point sur la situation actuelle

3.6.1 L'informatique moderne et l'ordinateur

A partir des années 90, de divers **ouvrages pédagogiques**⁶⁸ et des **démarches interactives** (l'intégration des **exercices audio et autocorrectifs**⁶⁹, des chansons, des virelangues et des poèmes dans la pratique phonétique) apparaissent dans le domaine de

⁶⁸ **Nous aimerions mentionner par exemple :**

LÉON, M. *Exercices systématiques de prononciation française*. Paris : Hachette, 1991.

WIOLAND, F. *Prononcer les mots du français*. Paris : Hachette, 1991.

CHARLIAC, L.; MOTRON, A.-C. *Phonétique progressive du français avec 600 exercices*. CLE International/SEJER, 2004.

ABRY, D.; VELDEMAN-ABRY, J. *La phonétique. Techniques et pratiques de classe*. Paris: CLE International, 2007

⁶⁹ **Pour vous inspirer veuillez consulter :** <http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/phon/indexphon.html>

l'enseignement-apprentissage de prononciation. Peu à peu, la didactique devient plus dynamique et ouverte aux autres sciences et aux innovations techniques qui enrichissent le processus éducatif. Les didacticiens proposent de travailler avec l'ordinateur, les logiciels de la parole et la visualisation et d'intégrer, le plus possible, la pratique dans la théorie. Nous aimerions mentionner le logiciel WinPitch qui a été conçu par des phonéticiens afin de mettre leur expertise scientifique au service de la didactique de la phonétique. Son principe repose sur l'enregistrement de la production orale, accompagné d'une visualisation et une analyse des faits prosodiques, d'un locuteur qui peut, donc, immédiatement évaluer sa performance et la comparer avec des modèles corrects proposés. En général, avec le progrès technique, la phonétique profite, de plus en plus, d'atouts innovatifs de l'informatique moderne. Branché sur l'Internet, l'étudiant (ou l'enseignant) peut pratiquer des exercices phonétiques d'une façon interactive et ludique. Nous voudrions mentionner le [www](http://www.tv5.org) site de **TV5MONDE** ⁷⁰ qui contient toute une section destinée à « la langue française » où se trouvent même des exercices de prononciation, comme, par exemple, des **virelangues enregistrés** ⁷¹ (En les lisant à haute voix, l'étudiant a la possibilité d'écouter et de réécouter la bonne prononciation et s'entraîne/s'habitue, donc, d'une manière amusante et autonome, à articuler des séquences pas toujours vraiment faciles.) ou des **dictées « on-line »** ⁷² (L'étudiant peut pratiquer la compréhension orale et l'orthographe chez lui en écoutant et en écrivant les dictées de Bernard Pivot et il obtient une rétroaction de correction immédiate avec une transcription de la dictée en question.) En général, ce type d'exercices sont interactifs et visent à améliorer les compétences linguistiques de l'étudiant.

Le développement des technologies modernes permet aussi de découvrir les qualités du travail dans des **laboratoires de langue multimédias**: On s'aperçoit que les étudiants apprennent et en même temps s'amuse en travaillant avec de nombreuses activités qu'un multimédia offre (*regarder et écouter, répéter à voix haute, remplacer, sélectionner, lire avec le modèle, transcrire des mots, choisir une bonne transcription d'un mot*; et tout cela, en mode ludique et interactif). Donc, il ne s'agit point d'une pratique sèche fondée purement sur l'écoute et la répétition stéréotypée d'un modèle. Au contraire, plusieurs sens sont employés et l'étudiant apprend plus facilement et d'une manière plus efficace. Ainsi, l'étudiant découvre le monde de la phonétique avec enthousiasme et amusement. Malheureusement, faute de moyen

⁷⁰ http://www.tv5.org/TV5Site/lf/langue_francaise.php

⁷¹ http://www.tv5.org/TV5Site/publication/publi-39-Les_virelangues.htm, le 22 juin 09

⁷² <http://www.tv5.org/TV5Site/dictee/dictee.php>

financiers, des laboratoires de langues multimédias sont peu nombreux dans les écoles tchèques à l'heure actuelle, et donc, il est difficile de profiter de possibilités qu'ils apportent. De toute manière, nous sommes convaincus que la formation de futurs enseignants devraient se passer, dans les conditions idéales, d'une part dans ces laboratoires de langue multimédias afin qu'ils s'habituent à se servir des technologies modernes et qu'ils approfondissent leurs savoirs et leurs savoir-faire dans le domaine concerné. Dans ce cas-là, nous voudrions nous référer au centre linguistique CAVILAM ⁷³ qui se donne comme un de ses objectifs de former les enseignants dans le domaine de l'intégration des documents télévisuels dans l'apprentissage systématique du français langue étrangère.

3.6.2 Les ressources audio et audio-visuelles

*« Curieusement, dans les ensembles pédagogiques, le support écrit demeure essentiel, même si l'objectif est la prononciation. Le support écrit est généralement plus valorisé par les éditeurs que le matériel sonore, ce qui est très paradoxal pour l'entraînement d'une compétence orale. »*⁷⁴ Malheureusement, les ressources sonores et audio-visuelles (CD, MP3, DVD), associées aux manuels ou aux guides pédagogiques (du F.L.E.) et distribuées légalement sur le marché, restent toujours restreintes et assez chères à acheter pour tout le monde. Les étudiants achètent le plus souvent seulement un livre et un cahier d'étudiant sans dépenser de l'argent pour des accompagnements sonores. Dans la plupart des cas, le travail avec des enregistrements sonores dans la classe dépend purement de la volonté et de la détermination d'un professeur. C'est toujours au professeur de quelle manière suscitera-t-il l'implication personnelle de l'apprenant dans une écoute concentrée et enrichissante.

Nous sommes, ainsi, persuadés que les enseignants qui (et il y en a toujours assez) n'utilisent pas au moins des multimédias (peu nombreux quand même) liés aux manuels déprivent leurs étudiants de l'occasion de développer leurs compétences multi-sensorielles et langagières. Si des exercices audio ou audio-visuels ne sont pas suffisants, c'est l'Internet qui offre beaucoup de possibilités de télécharger de divers enregistrements authentiques et utiles

⁷³ Le **CAVILAM** (Centre d'approches vivantes des langues et des médias) contribue étroitement à la mise en place de la démarche « **Apprendre et enseigner avec TV5MONDE** », pédagogie novatrice pour l'enseignement du français depuis 1996, s'adressant aux professeurs et formateurs. Pour en savoir plus, veuillez consulter le [www site](http://www.cavilam.com/fr/ateliers-thematiques/apprendre-et-enseigner-avec-tv5monde.html):

<http://www.cavilam.com/fr/ateliers-thematiques/apprendre-et-enseigner-avec-tv5monde.html>

⁷⁴ LAURET, B. *Enseigner la prononciation du français: questions et outils*. Paris: Hachette, 2007, p. 162.

pour des objectifs didactiques. Au 21^e siècle, l'apprentissage des langues ne se passe pas de ressources audio et audio-visuelles et l'enseignant est obligé de savoir utiliser des technologies modernes pour pouvoir assurer des cours modernes et de bonne qualité.

3.6.3 La relation entre la compréhension et la production

C'est Elisabeth Lhote qui propose une nouvelle démarche en phonétique à partir du concept de paysage sonore (introduite par Murray Schafer auparavant) qui touche la problématique de la **production** (avec sa fonction linguistique), de la **perception** (avec sa fonction discursive) et de la **compréhension** (avec sa fonction cognitive) d'un locuteur. Il s'agit « *d'une stratégie perceptive de l'individu qui est confrontée à la présentation d'un modèle phonétique afin de développer de nouvelles stratégies de compréhension. Il y a la volonté de mettre en place une véritable synergie entre deux domaines phonétique et perceptuel.* »⁷⁵ Le processus de compréhension est déclenchée dès que l'auditeur est capable de capter et de décoder des mots lors de son écoute active pour en reconstruire le sens de la parole.

Cependant, un étudiant débutant, il entend, il perçoit les nouvelles expressions inconnues, mais il ne comprend point, car il n'est pas capable d'associer des formes sonores avec les significations. Donc, une approche initiale de l'enseignant qui repose sur le développement des stratégies d'orientation et des mécanismes de repérage doit être appliquée. L'enseignant oriente l'apprentissage vers des associations aisées des formes sonores avec les significations et active leur apparition lors de cours. L'objectif est d'ammener l'étudiant débutant sur un bon chemin d'acquisition des telles compétences qui favorisent une compréhension réussie. Nous supposons que l'auditeur perçoit mieux les sons et les mots qu'il sait produire lui-même. Et c'est toujours par un entraînement actif qu'un locuteur étranger apprend à maîtriser (à comprendre et à parler) la langue cible. Un grand effort doit être effectué, particulièrement quant à la perception et à la production des sons qui n'existent pas dans la langue maternelle et qui posent les plus grandes difficultés.

Il est bien évident que la perception auditive et la compréhension linguistique ne sont pas seules suffisantes pour une acquisition d'une prononciation réussie. C'est en même temps la pratique de la production orale qui doit être accentuée et soignée constamment. « *Il est*

⁷⁵ GUIMBRETIERE, E. *Phonétique et Enseignement de l'Oral*, Paris: Didier, 1994, p. 58.

*nécessaire après la première étape d'intégration auditive, de conditionner les organes moteurs et de les amener à produire un son. »*⁷⁶ Toutefois, en dépit de cette pensée didactique omniprésente dans les guides pédagogiques, à l'heure actuelle, dans le milieu scolaire, la compréhension orale domine, dans la plupart des cas, sur la production orale et l'étudiant reste toujours trop passif pour pouvoir atteindre les objectifs communicatifs. Et si les étudiants s'expriment peu à l'oral en général dans la classe, il est peu probable qu'il soient aussi exposés suffisamment à la pratique phonétique.

3.7 Une conclusion modeste

Il semble que la difficulté majeure rencontrée actuellement dans l'application des méthodes de phonétique corrective en classe repose sur l'incapacité d'élire entre ce que l'on considère d'être nécessaire pour l'apprenant et ce qui l'est pour l'enseignant (pour atteindre leurs objectifs fixés, parfois pas tout-à-fait identiques). De plus, un étudiant tchèque débutant en français langue étrangère fait face à une double difficulté. D'une part, il apprend à percevoir et à comprendre le système phonologique français, d'autre part, il apprend à articuler des sons, dont certains sont complètement nouveaux car ils ne sont pas représentés dans sa langue maternelle – rappelons-nous, par exemple, les voyelles nasales françaises qui ne figurent pas dans le système vocalique tchèque. Donc, l'enseignant, en choisissant une méthode et des activités phonétiques, devrait prendre en considération les capacités et les dispositions physiologiques de l'étudiant et essayer de le motiver d'une façon ludique vers une progression en prononciation.

Les besoins contemporains d'un étudiant tchèque du français langue étrangère se reflètent dans la nécessité d'une communication réussie dans sa vie professionnelle en tant que privée. Comme nous avons aperçu lors de notre stage pédagogique, les manuels contemporains proposent des exercices variés (écrits ou oraux) qui veulent stimuler l'étudiant à acquérir plusieurs rôles quotidiens et à agir dans les situations les plus authentiques possible en utilisant la langue cible. Un modèle équilibré est proposé qui tente d'englober les compétences linguistiques et langagières favorisant une communication (écrite ou orale) aisée. Néanmoins, les enseignants ne sont pas toujours capables de varier vivement les stratégies qui activiseraient soit la compréhension, soit la production (écrite ou orale) des étudiants et se

⁷⁶ GUIMBRETIERE, E. *Phonétique et Enseignement de l'Oral*, Paris: Didier, 1994, p. 59.

perdent dans le syllabus chargé des manuels suivant la méthode communicative. Ou bien pour accomplir les tâches de leur « planning », ils se contentent d'une démarche superficielle.

Et la pratique phonétique appartient toujours dans le groupe des exercices peu populaires qui sont sautés dès qu'on annonce le manque de temps pour pouvoir atteindre les objectifs assignés. La phrase « *On n'a pas de temps pour réaliser des exercices phonétiques en classe* » est devenu un cliché évasif pour la plupart des enseignants. Mais puisque nous sommes convaincus de la nécessité de l'intégration de la pratique phonétique régulière dans le cours de F.L.E., étant persuadés de sa contribution positive sur une acquisition réussie d'une langue étrangère, nous voulons engager de futurs enseignants courageux à ne pas avoir peur de se lancer dans ce domaine (bien traitée dans la théorie, mais toujours peu appliquée ou presque oubliée dans la pratique) et d'intégrer l'entraînement des faits phonétiques dans leurs cours. Cela sera enrichissant non seulement pour leurs étudiants, mais aussi pour eux-mêmes, car grâce à l'apprentissage lié à cette problématique, l'enseignant développe ses compétences diagnostiques et professionnelles. Et le développement personnel et l'auto-apprentissage tels quels sont des phénomènes indispensables tout au long de la vie d'un enseignant conscient et responsable.

4. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

Nous considérons indispensable d'introduire, d'une manière raccourcie, une petite initiation au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues qui joue un rôle inévitable dans l'enseignement contemporain. Nous limiterons notre intérêt, exclusivement, sur le domaine de l'évaluation de la production orale; donc, l'évaluation de la prononciation d'un locuteur.

4.1 Le besoin de certifier les compétences

L'enseignement des langues étrangères, au 21^e siècle, est, d'autant plus qu'avant, marqué par le désir et le besoin de valider les *compétences*⁷⁷ linguistiques et langagières de l'apprenant. C'est grâce aux **Niveaux communs de compétences** du CECRL⁷⁸, indiquant une

⁷⁷ Le concept de compétence indique l'aptitude reconnue à savoir produire une conduite langagière.

⁷⁸ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

grille des échelles de référence de l'auto-évaluation, que l'étudiant du F.L.E. peut identifier son niveau actuel, créer de futures ambitions dans son éducation et s'inscrire pour un examen international de son niveau correspondant (dans notre cas: DELF ou DALF⁷⁹.) Le CECRL « est un modèle basée sur une approche « **actionnelle** », reprenant tous les concepts de l'approche communicative, qui y ajoute l'idée de « **tâche** » à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale. Elle considère donc l'apprenant comme un « **acteur social** » qui sait mobiliser l'ensemble de ses compétences linguistiques et sociolinguistiques et elle permet d'élaborer des évaluations (**production, réception, médiation, interaction**) dans des domaines précis (**personnel, public, éducationnel, professionnel**) »⁸⁰ Quelles sont, donc, les compétences linguistiques que l'apprenant peut acquérir dans le processus éducatif et qui peuvent être évaluées selon le CECRL? La prononciation, de quelle manière, est-elle intégrée?

Le CECRL distingue les compétences linguistiques suivantes⁸¹ :

- a) **La compétence lexicale** (utiliser des mots isolés, des expressions, des locutions figées...)
- b) **La compétence grammaticale** (produire des phrases selon les principes grammaticaux ...)
- c) **La compétence sémantique** (travailler avec le sens, tout en respectant la forme)
- d) **La compétence orthographique** (respecter l'orthographe correcte, la ponctuation ...)
- e) **La compétence orthoépique** (produire une prononciation et une intonation correctes)
- f) **La compétence phonologique** (développer la capacité à percevoir, reconnaître, discriminer des phonèmes et à les reproduire et la capacité à travailler avec la prosodie (accentuation, rythme, intonation).

Et ce sont les deux dernières compétences qui nous intéressent le plus pour nos besoins didactiques actuels de l'application de la pratique phonétique en classe. Cependant, nous sommes bien conscients du fait que toutes les compétences mentionnées plus haut devraient être, dans les conditions idéales, développées régulièrement et en harmonie, tout au long du processus éducatif.

⁷⁹ Les diplômes de F.L.E. du ministère de l'Éducation nationale, créés en 1985 par le Conseil de l'Europe et harmonisés sur les six niveaux du Cadre européen commun en 2005 : DELF A1, DELF A2, DELF B1, DELF B2, DALF C1, DALF C2.

⁸⁰ TAGLIANTE, C. *L'évaluation et le Cadre Européen Commun*, Paris: CLE International, 2005, p.36.

⁸¹ TAGLIANTE, C. *L'évaluation et le Cadre Européen Commun*, Paris: CLE International, 2005, p.48-49.

4.2 Les six niveaux de compétence en langue

Le CECRL englobe la maîtrise de la prononciation, pour chaque de six niveaux établis, de manière suivante⁸² :

- A1** : « La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant/ utilisateur. »
- A2** : « La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter. »
- B1**: « La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement. »
- B2**: « Le locuteur a acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles. »
- C1/ C2**: « Le locuteur peut varier l'intonation et placer l'accent phrastique correctement afin d'exprimer de fines nuances de sens. »

Même si les niveaux du CECRL visent à saisir les points de repère de l'acquisition d'une prononciation étrangère, il est bien évident que la progression en prononciation est un phénomène assez délicat à concevoir d'une façon vraiment précise. En étudiant les références dans *les grilles de différents niveaux et des compétences potentielles*, nous avons ressenti un certain manque de précision quant à la performance de la bonne prononciation. Cependant, il est vrai que la prononciation est un domaine particulier dans l'apprentissage des langues dont l'épanouissement n'est ni facile à décrire (car il n'est pas linéaire), ni facile à protéger. Il s'agit d'une compétence qui touche à l'identité d'un locuteur et qui influence son aplomb dans l'expression orale. Notamment, il est assez difficile de se soumettre à une auto-évaluation (sans avoir des habiletés nécessaires) pour fixer son niveau de prononciation le plus proche de la réalité. De plus, s'il s'agit d'un apprenant qui a tendance à sous-estimer ses compétences. Donc, le plus souvent, la tâche principale d'évaluation repose sur l'enseignant-évaluateur et sur ses stratégies pédagogiques employées.

Quant aux étudiants débutant, il est important de leur introduire les nouveaux sons et la musicalité d'une nouvelle langue d'une manière ludique et amusante et de parvenir à développer, chez eux, une certaine volonté d'adhésion à la différence sonore de la langue cible. Il est nécessaire de déterminer ce qui est essentiel à apprendre et à connaître et de

⁸² LAURET, B. *Enseigner la prononciation du français: questions et outils*. Paris: Hachette, 2007, p. 153-154.

développer une habileté de discrimination auditive. Quant à la production orale des débutants, il faut essayer de distinguer et de comprendre quels faits phonétiques sont difficiles à réaliser. Les raisons peuvent être variées: *les capacités physiologiques, une mauvaise démarche, l'embarras, les questions de l'esthétique*, etc. (Nous avons remarqué, pendant nos stages pédagogiques, que les étudiants tchèques se sentaient embarrassés en prononçant comme de vrais Français, car leur expression ne leur semblait pas habituelle, et donc, pas naturelle.) C'est la raison pour laquelle l'enseignant devrait se montrer patient, il devrait préciser toujours clairement ses consignes et varier ses méthodes qui favorisent, de façon ludique, l'acquisition d'un accent français.

Dans le cas des étudiants intermédiaires et avancés, la pratique phonétique devrait être toujours impliquée dans le cours, en fonction des besoins et des objectifs personnels. Travailler sur la prononciation d'une langue étrangère est une affaire de toute la vie et toucher au niveau d'une prononciation claire et intelligible est une marque de l'intelligence et du progrès. C'est pourquoi les étudiants sont, dans les conditions idéales, de plus en plus formés à profiter des avantages de l'auto-évaluation et à acquérir la compétence d'auto-correction. Il est indispensable que l'enseignant travaille avec du matériel adapté au niveau du public concerné. Les étudiants avancés peuvent tirer un grand profit d'un manuel de phonétique pour débutants, mais pas à rebours. C'est pourquoi, dans la partie pratique concernant des fiches pédagogiques, nous essayerons d'organiser les activités pédagogiques concentrées sur la prononciation des voyelles selon les niveaux (car cette démarche nous semble plus synoptique et logique) et nous espérons qu'elles contribueront à l'enrichissement de la pratique phonétique dans les cours.

4.3 L'évaluation de la production orale

La production orale est bien une activité éphémère (lorsqu'elle n'est pas enregistrée pour une analyse suivante) qui est influencée par l'état actuel physique et psychique du locuteur et par ses compétences linguistiques et langagières acquises. Plusieurs débats ont été menés sur l'évaluation de la production orale des étudiants d'une langue étrangère, dans le milieu scolaire d'un processus éducatif. On identifie plusieurs modes d'évaluation principaux pendant lesquelles se manifestent les habiletés phonétiques productives: **la conversation dirigée, la conversation spontanée, la lecture à haute voix et l'imitation**. Même si l'évaluation de la production orale reste toujours d'une grande partie subjective, l'enseignant,

dans les cas idéaux, ayant acquis un rôle d'évaluateur, s'appuie sur certains points de repère (le fond, la forme et la prononciation) pour atteindre une objectivité formelle (comme les examinateurs professionnels) et pour pouvoir comparer les performances de ses étudiants selon les critères établis.

Voilà les points de repère mentionnés plus haut⁸³:

a) Le fond

On prend en compte:

- l'organisation des idées (la clarté, l'objectif maîtrisé) et l'argumentation.
- la logique de la structure (l'introduction, le développement, la conclusion)
- la justesse du langage choisi

b) La forme

On se concentre sur:

- l'attitude générale du locuteur (l'aisance, des gestes explicatifs)
- l'articulation, la voix, le débit, la fluidité
- les pauses, le regard et la capacité à interagir

c) La prononciation

On prend en considération:

- le niveau de la prononciation

Nous voudrions introduire une partie (qui concerne la prononciation) de l'échelle d'évaluation pour un entretien dirigé créée par le linguiste Harris⁸⁴:

| | |
|----------|--|
| 5 points | Peu de traces d'accent étranger. |
| 4 points | Toujours intelligible, malgré un accent spécifique. |
| 3 points | Difficultés de prononciation qui exigent une attention soutenue et conduisent quelquefois au malentendu. |
| 2 points | Très difficile à comprendre à cause de la prononciation du locuteur. On doit souvent lui demander de répéter. |
| 1 points | Difficultés de prononciation si graves que le discours est pratiquement inintelligible. |

Il est bien évident que le niveau de maîtrise de la bonne prononciation est étroitement attaché à l'évaluation de la production orale d'un locuteur. Ce n'est pas seulement le contenu

⁸³ TAGLIANTE, C. *L'évaluation et le Cadre Européen Commun*, Paris: CLE International, 2005, p.66.

⁸⁴ TAGLIANTE, C. *L'évaluation et le Cadre Européen Commun*, Paris: CLE International, 2005, p. 200.

(qui a été souvent accentué par l'approche communicative dès son apparence dans les années 70), mais aussi la forme des expressions qui comptent. La prononciation négligée d'un locuteur étranger peut perturber l'aisance de compréhension d'un message, et ainsi, la communication n'est pas réussie. C'est la raison pour laquelle l'enseignant devrait retrouver une démarche critique, mais sensible pour évaluer la performance des étudiants afin qu'ils sachent éviter les mêmes erreurs la prochaine fois et ne perdent pas l'aplomb dans la production orale (et particulièrement la prononciation). Il est important que, pendant les années de formation, les futurs enseignants s'imprègnent des techniques utilisées pour l'enseignement des habiletés phonétiques réceptives et productives.

Pour conclure, l'évaluation des performances langagières permet de vérifier le degré de maîtrise des objectifs atteints par l'étudiant et d'établir un diagnostic de ses habiletés phonétiques, donc, elle est indispensable pour une interaction *enseignant-apprenant* réussie et de longue durée. Pourtant la pratique phonétique évaluative reste toujours plutôt à l'écart dans le milieu scolaire traditionnel: l'enseignant évite le travail phonétique faute de formation insuffisante (*une connaissance approfondie de faits phonétiques manque*) ou faute de temps même si les étudiants mériteraient son intégration dans le cours. (Comme le prouvera l'analyse des questionnaires remplis par les étudiants.)

5. Le traitement de l'erreur dans la prononciation

En général, l'erreur est définie comme un écart par rapport à la norme. En ce qui concerne le domaine de la prononciation, nous comprendrons l'erreur comme un **effet de l'incorrect** (une substitution des sons, une liaison interdite, une prononciation d'un coup de glotte etc.) ou un **effet de l'omission** (d'un son, d'une élision, d'une liaison obligatoire, d'un enchaînement vocalique, etc.). Et lorsqu'une erreur de prononciation est prise en considération dans une production orale de l'étudiant, nous faisons face à une double difficulté : **Quelle est la cause et la valeur de l'erreur commise? Comment cette erreur de prononciation devrait-elle être corrigée et traitée par l'enseignant pour la remédier avec succès et pour ne pas décourager l'étudiant de son future application?** En d'autres termes, nous voudrions relever les possibles sources d'une erreur de prononciation, nous interroger sur son traitement et sa prévention éventuelle et souligner le fait qu'une erreur devrait être toujours une sorte d'un tremplin vers une réflexion plus approfondie de la part des enseignants afin qu'ils se

rendent compte de la nécessité d'une approche professionnelle dans ce domaine. Corriger une erreur ne suffit pas, il faut apprendre à l'analyser et à la traiter; et tout cela à l'aide de l'étudiant, car l'interaction *enseignant – apprenant* efficace est indispensable pour atteindre l'objectif dans ce domaine en question.

5.1 La source des erreurs

Pour introduire cette problématique de manière plus pratique et synoptique, divisons les habiletés phonétiques, que l'apprenant devrait, dans les conditions idéales, développer constamment lors de son apprentissage, entre les habiletés productives et réceptives. Lors de processus de l'acquisition de ces habiletés phonétiques, l'apprenant commet le nombre d'erreurs dans sa production et compréhension orales sans qu'il sache les reconnaître tout de suite lui-même et c'est, donc, à l'enseignant de les repérer et d'analyser leur source.

5.1.1 Les habiletés phonétiques réceptives

Pour un étudiant débutant, lors d'une activité de compréhension orale, il est difficile de déchiffrer les sons « étrangers » qui ne font pas partie d'un répertoire des sons de sa langue maternelle. Rappelons-nous d'un **crible phonologique** de l'apprenant (*à se rappeler p. 36-38*), formé à partir de la langue maternelle, qui ne fait passer à l'analyse cérébrale que des sons connus. Comme Marie Fenclová le mentionne dans son ouvrage *Fonetika francouzštiny jako lingvodidaktický problém*: « *Le crible phonologique limite, donc, chaque locuteur dans sa perception sonore d'une parole étrangère ou pas suffisamment connue.* »⁸⁵ Ce phénomène nommé « **la surdité phonologique**⁸⁶ » (*l'impréparation de distinguer les diverses nuances des sons d'un système phonologique en question*) est souvent la source principale des erreurs dans les activités phonétiques de **discrimination auditive** qui sont utilisées, d'habitude, pour l'entraînement des habiletés réceptives. Il faut, donc, exposer les débutants le plus possible aux exercices de compréhension orale afin qu'ils puissent s'entraîner, régulièrement, en discrimination auditive et acquérir la compétence d'une perception aisée.

⁸⁵FENCLOVÁ, M. *Fonetika francouzštiny jako lingvodidaktický problém*. Praha : Pedf UK, 2003, p. 67.

⁸⁶Fonologická hluchota je relativní k určitému fonologickému systému v důsledku vypěstované citlivosti k fonologickému systému odlišného jazyka. Je to neschopnost rozeznat určité vlastnosti hlásek - jde o nedostatečnost percepcie. Tato „hluchota“ je však většinou didakticky kurabilní v rámci korektivní fonetiky. (FENCLOVÁ, M. *Fonetika francouzštiny jako lingvodidaktický problém*. Praha : Pedf UK, 2003, p. 66)

Quant aux étudiants intermédiaires ou avancés, l'enseignant est souvent persuadé que les erreurs commises lors d'exercice de discrimination auditive sont causées par un effort insuffisant et une concentration débridée. Au contraire, les étudiants se plaignent d'un enregistrement sonore de mauvaise qualité ou d'une difficulté énorme de l'exercice choisi. On peut dire que chez certains étudiants leur crible phonologique « trop fort » empêche de développer facilement des habiletés phonétiques réceptives potentielles qui favoriseraient une compréhension aisée. C'est pourquoi, l'enseignant devrait se montrer patient et persévérant à condition que ces étudiants veuillent vraiment s'entraîner dans la pratique phonétique, mais n'y arrivent pas avec facilité.

5.1.2 Les habiletés phonétiques productives

D'habitude, c'est à travers **la conversation dirigée, la lecture à haute voix ou l'imitation** que l'enseignant évalue les habiletés phonétiques productives de l'apprenant et signale des erreurs éventuelles. Afin de traiter les erreurs commises d'une manière efficace, il ne suffit pas, malheureusement, de les repérer et annoncer à l'apprenant, mais il faut essayer de trouver leur source. C'est souvent l'état physique ou psychique (la fatigue, la distraction, la peur, la nervosité ou l'énervement, etc.) qui jouent contre une production orale intelligible réussie et qui influencent négativement une prononciation claire et suffisamment «française». Autrefois, c'est la difficulté de la tâche qui empêche l'apprenant de s'exprimer de façon claire et juste.

L'imitation fautive régulière des éléments segmentaux et suprasegmentaux peut être aussi liée à l'acquisition insuffisante des habiletés productives. L'apprenant a du mal à produire des différences qui n'existent pas dans sa langue maternelle. Faute d'entraînement des faits phonétiques dans le passé et l'apprenant n'arrive pas à échapper du «cercle vicieux». Il se peut que l'apprenant n'ait jamais travaillé avec les méthodes correctives, comme par exemple la méthode articulatoire ou la méthode verbo-tonale pour développer suffisamment des habiletés phonétiques productives. Quant à la lecture à haute voix, la source des erreurs peut dépendre d'un lexique inconnu (de nouveaux mots difficile à prononcer) ou d'un contexte mal compris (un travail fautif avec l'intonation et l'accentuation). L'étudiant ne doit pas être habitué à lire à haute voix devant toute la classe, il a du mal à se concentrer sur la prononciation et en même temps à suivre le contexte pour bien saisir le sens du texte et comprendre le message. Sa diction peut être monotone et assez mal aisée. (Nous abordons encore cette problématique de la lecture à haute voix dans la partie pratique de ce mémoire de fin d'études. (*à voir p. 101*))

Pendant l'évaluation d'une conversation dirigée, l'enseignant-évaluateur devrait s'appuyer absolument sur les erreurs de prononciation récurrentes dont la cause peut se trouver soit dans l'ignorance, soit dans une acquisition fautive des faits phonétiques en question.

Donc, en analysant une source possible de la faute commise, il faut toujours prendre en considération la nature et la difficulté de l'activité pédagogique, la qualité des compétences (productives ou réceptives) manifestées par rapport au niveau reconnu de l'apprenant et l'état physique et psychique influant éventuellement sa performance. Il est aussi bien évident que lors d'évaluation des habiletés phonétiques, l'enseignant ne peut pas se concentrer sur tous les éléments de prononciation en même temps: Il devrait toujours spécifier le cible de son intérêt et se prêter à une démarche constructive.

5.1.3 Une fiche diagnostique

Dans les conditions idéales, afin que l'enseignant puisse proposer l'intégration d'une pratique systématique des faits phonétiques dans son programme du cours, il lui faut se servir d'une fiche diagnostique élaborée qui permettra à chaque étudiant d'identifier les erreurs. L'analyse des résultats provenant d'une telle fiche diagnostique facilite une classification des erreurs en ordre de fréquence et permet d'élaborer un programme balancé et visé. Les erreurs se manifestant chez la majorité des étudiants deviennent généralement le centre d'intérêt du contenu d'un programme à préparer tandis que d'autres erreurs, apparues seulement chez certains étudiants, peuvent faire l'objet des exercices individualisés, proposés comme supplémentaires et facultatifs. De toute évidence, l'élaboration d'un programme phonétique fondé sur les besoins réels des étudiants donne l'occasion de se concentrer sur l'essentiel et d'atteindre le niveau fixé des compétences phonétiques nécessaires.

C'est en s'inspirant de trois points cités dans *Le point sur la phonétique* que C. Champagne-Muzar et J.S. Bourgades proposent d'élaborer et de lancer une fiche diagnostique:

« En premier lieu, il est important d'expliquer aux apprenants qu'ils feront des erreurs, qu'elles sont naturelles et qu'ils ne doivent pas avoir de préjugés négatifs face à celles-ci. Cette mise au point faite, l'enseignant peut s'attaquer aux erreurs sans risque de culpabiliser ou d'intimider les apprenants. »

« En deuxième lieu, il importe de tenir compte de l'influence du texte écrit sur la production phonétique, surtout en début d'apprentissage. LeBel (1973), Bourgades, Champagne et Schneiderman (1987) et plusieurs d'autres suggèrent d'éliminer le texte écrit ou de n'y recourir que lorsque le type d'exercice le requiert. »

« Troisièmement, au début d'un cours, il est nécessaire de faire un diagnostic des habiletés de l'apprenant en discrimination auditive et en prononciation. Si le niveau de compétence le permet, il est recommandé de vérifier sa maîtrise de la correspondance son-graphème. »⁸⁷

Nous proposerons un exemple d'**une fiche diagnostique** (un questionnaire d'auto-évaluation sera attachée dans la section ANNEXES de ce mémoire de fin d'étude: *Annexe n°17*) pour que les futurs enseignants puissent l'étudier en détail et s'en inspirer dans le cas échéant.

5.1.4 La valeur d'une erreur commise

La valeur d'une erreur commise dans une production ou compréhension orales se lie étroitement avec le niveau de l'apprenant. Les intermédiaires et les avancés ne devraient pas, en général, commettre les mêmes erreurs de prononciation que les débutants, car on suppose qu'ils aient développé certaines habiletés phonétiques et qu'ils sachent les appliquer. Notamment, s'il s'agit d'une évaluation (de la production ou compréhension orales) formelle ou annoncée en avance:

- **normative/ sommative** (« *On vérifie la conformité des performances de l'apprenant à la norme de la langue cible. Pour cela, on utilise des tests calibrés et des exercices qui donnent lieu à une note. Cette évaluation est imposée, elle sert à classer les élèves entre eux. Il s'agit d'une évaluation qui mène à la certification et qui a une valeur sociale.* »⁸⁸)
- **formative/ critériée** (« *On vérifie, selon les critères formulés par l'enseignant, si les objectifs fixés ont été atteints ou non. On utilise des activités d'évaluation, des fiches d'auto-estimation, des exercices de vérification qui donnent lieu à une information commentée qui sert autant à l'enseignant qu'à l'apprenant. Cette évaluation a une valeur (in) formative et mène à la reconnaissance des compétences.* »⁸⁹)

⁸⁷ CHAMPAGNE-MUZAR, C.; BOURDAGES, J.S. *Le point sur la phonétique*. Paris : CLE International, 1998, p. 82-83

⁸⁸ TAGLIANTE, C. *L'évaluation et le Cadre Européen Commun*, Paris: CLE International, 2005, p.10.

⁸⁹ TAGLIANTE, C. *L'évaluation et le Cadre Européen Commun*, Paris: CLE International, 2005, p.10.

Nous sommes d'avis que les étudiants devraient apprendre à se concentrer sur leur performance des habiletés phonétiques (aussi bien qu'ils sont habitués à se concentrer sur les règles grammaticales ou le choix du lexique) d'autant plus qu'il savent qu'elles sont évaluées.

Pendant une évaluation, nous proposons que l'enseignant devrait faire une attention particulière aux erreurs irritantes qui défendent l'intelligibilité et qui sont en désaccord avec le niveau acquis de l'apprenant. « *Les erreurs considérées comme étant irritantes sont les erreurs qui provoquent des réactions négatives de la part d'un grand nombre de locuteurs natifs. Ces erreurs peuvent même amener un locuteur natif à refuser de poursuivre l'échange dans la langue seconde de l'apprenant.* »⁹⁰ Dans le processus éducatif (comme dans la vie quotidienne), il est impossible d'exclure toute production et toute confrontation d'erreur, mais l'enseignant devraient savoir reconnaître la valeur d'une erreur commise et son impact sur la compréhension de la parole. C'est aussi à l'étudiant d'apprendre à évaluer ses erreurs commises et à les éviter.

5.2 Les techniques de correction

Dans ce chapitre, nous traiterons la correction orale immédiate des erreurs: nous présenterons les diverses techniques de correction qui pourront être appliquées en classe. Nous introduirons une **rétroaction corrective** de la part de l'enseignant ou d'un partenaire et nous soulignerons des points positifs d'une approche consciente et systématique aboutissant à l'acquisition des compétences de l'auto-correction. Pour commencer, nous aimerions illustrer la problématique par une pensée de J. Edge que les acteurs du processus éducatif souvent oublient: « *Making mistakes is a part of learning, correction is a part of teaching.* »⁹¹ Et même si cette vérité générale est traitée dans les publications théoriques, elle reçoit souvent peu d'attention dans la pratique scolaire.

5.2.1 La rétroaction corrective incitée par l'enseignant

Nous nous servons de *quelques types de rétroactions proposées par Roy Lyster*⁹²(1999) qui puissent être intégrées dans le cours de F.L.E. :

⁹⁰ CHAMPAGNE-MUZAR, C.; BOURDAGES, J.S. *Le point sur la phonétique*. Paris : CLE International, 1998, p. 80.

⁹¹ EDGE, J. *Mistakes and corrections*, London: Longman, 1989, p.6.

⁹² http://www.appf.org.py/actes/fichiers_com_pdf/2_6%20POIRIER%20Vicky%20CA.pdf

- la correction explicite

L'enseignant fournit à l'étudiant la forme correcte de son énoncé fautif tout en lui indiquant qu'il y a une erreur. Cette façon de correction est une démarche explicite de la part de l'enseignant pour que l'étudiant s'aperçoive de l'erreur commise. Tout l'effort est effectué par l'enseignant et l'étudiant reste passif. (S'il n'est pas invité à imiter la bonne prononciation et la répéter plusieurs fois) Cette approche est convenable pour les erreurs récurrentes irritant la compréhension dont l'étudiant n'est pas conscient et qu'il n'est pas capable de corriger tout seul.

- la demande de clarification

L'enseignant utilise des phrases « *Pardon?* », « *Peux-tu le répéter? Je ne suis pas sûr de bien comprendre.* » qui signalent à l'étudiant que quelque chose dans la production orale a été inintelligible et qu'il faut trouver la cause de malcompréhension. L'étudiant essaie de repérer l'erreur gênant et de répéter l'énoncé correctement. S'il n'arrive pas à trouver l'erreur d'une façon aisée, c'est à l'enseignant d'entreprendre une démarche appropriée. En aucun cas, l'enseignant ne devrait pas crier aux étudiants ou les mettre à l'embarras qu'il ne savent pas la forme correcte. Cette technique devrait être appliquée d'une manière ludique dans un milieu de travail où les étudiants se sentent à l'aise et sont habitués à réagir à une telle incitation.

- l'indice métalinguistique

L'enseignant peut utiliser des **commentaires** « *Ça se dit un peu différemment.* », des **renseignements** « (...) *est au masculin.* » , des **questions** « *Est-ce que c'est féminin?* » ou des **gestes connus** (pour accentuer l'intonation montante ou indiquer l'arrondissement des lèvres, pour suggérer une nécessité de liaison obligatoire etc.) afin d'indiquer à l'apprenant qu'il y a un problème dans son énoncé, sans lui fournir la forme correcte et une réponse immédiate. Si les étudiants s'habituent à cette façon de correction qui maintient leur attention, ils ne sont plus d'acteurs passifs du processus

éducatif, mais ils contribuent activement à leur formation et se sentent plus compétents et responsables.

- l'inciation

L'enseignant utilise cette façon de rétroaction pour inciter l'apprenant à trouver la forme correcte tout seul. Il répète les paroles de l'étudiant jusqu'au point de sa prononciation fautive et l'invite à compléter la phrase. « *C'est une fille amé.....* » Cette technique est efficace à condition que l'enseignant croie que l'étudiant connaît la bonne réponse.

Nous sommes bien conscients que les techniques de correction orale immédiate présentées plus haut ne constituent pas une liste exhaustive de correction d'erreurs (commises par l'apprenant lors de sa production orale spontanée). Néanmoins, nous osons dire qu'elles pourront aider l'enseignant à varier sa manière habituelle de correction et qu'elles seront utiles pour le renforcement des connaissances et des compétences phonétiques de l'étudiant et pour son cheminement vers l'auto-correction. Les tendances didactiques courantes, en ce qui concerne l'efficacité de la correction d'erreur, proposent aux enseignants de ne pas toujours corriger leurs étudiants immédiatement en fournissant la forme correcte, mais laisser les étudiants se corriger eux-mêmes en produisant un support approprié. Pourtant, les enseignants devraient bien analyser la valeur de l'erreur commise par l'apprenant lors d'une production orale, puisque les étudiants étant trop souvent le cible de l'intérêt de l'enseignant puissent perdre la motivation de s'exprimer oralement devant la classe de peur qu'ils ne soient corrigés la plupart du temps de leur performance.

5.2.2 La correction d'erreur par le partenaire

Une autre façon de correction est la rétroaction corrective incitée par le partenaire pendant un travail en paires ou en équipe. Le traitement de cette pratique apparaît dans plusieurs ouvrages destinés à l'apprentissage des langues étrangères, mais nous nous appuyons, pour nos besoins, sur les informations essentielles, tirées d'ouvrages: *Mistakes and Corrections* (1989) par Julian Edge, un didacticien anglais, et *Enseigner la prononciation du français: questions et outils* (2007) par Bertrand Lauret⁹³. Puis, nous nous servirons de

⁹³Bertrand Lauret est maître de conférences à Paris III depuis 1999 et à l'Institut de Phonétique. Il est responsable des cours de Phonétique Appliquée à la langue française, formation réservée aux étudiants étrangers souhaitant améliorer leur prononciation du français.

l'analyse d'une recherche menée par Vicky Poirier, une ancienne élève de l'Université de Sherbrooke à Québec, et présentée dans son mémoire de fin d'études, *Le traitement de l'erreur entre les pairs dans un contexte de travail en équipe dans une classe de français langue seconde* (2005).

Premièrement, nous sommes bien d'accord avec Bertrand Lauret que « *L'élève doit apprendre à écouter l'autre, identifier dans la production de l'autre les écarts phonétiques, pour pouvoir à son tour s'auto-corriger à l'écoute de ses propres enregistrements. S'il ne parvient pas à s'intéresser à la prononciation de l'autre, il y a des chances qu'il ne parvienne pas à s'intéresser à sa propre prononciation.* »⁹⁴ En classe, face aux difficultés d'un étudiant à s'auto-corriger, l'enseignant peut faire appel au travail en groupes et à la correction d'erreur de prononciation en pairs. Selon l'analyse de Vicky Poirier qui a rassemblé les données pour sa recherche grâce aux questionnaires remplis par les étudiants du F.L.E., on peut oser constater que, en général, les étudiants apprécient le travail en groupe et une correction par une paire. Néanmoins, la correction de la part d'un partenaire doit être réalisée avec patience et douceur, accompagnée d'une bonne explication. L'étudiant-évaluateur ne devrait pas lui-même commettre trop d'erreurs dans son énoncé, sinon, il est perçu comme peu fiable. Ainsi, on en peut déduire que les étudiants aimeraient bien que leurs paires acquièrent un certain niveau d'habiletés phonétiques et de compétences diagnostiques afin de pouvoir fournir une rétroaction corrective efficace.

Quant aux préférences des apprenants d'une technique par laquelle ils voudraient être corrigés, ils ont préféré **la correction explicite** (à voir p. 66). Elle leur semble être plus directe puisqu'elle indique clairement l'erreur commise et elle permet à l'apprenant d'entendre la bonne réponse. Ensuite, **l'indice métalinguistique** et **l'incitation** ont été relevés car ces types de correction nécessitent une réflexion active de la part de l'apprenant pour repérer et éliminer l'élément fautif. À vrai dire, les étudiants accordent beaucoup d'importance à la correction explicite dans l'apprentissage et même si certains acceptent volontiers la correction d'erreur par un compagnon de classe, ils aiment toujours recevoir encore une rétroaction corrective de la part de l'enseignant. En général, la plupart des étudiants préfèrent la correction par l'enseignant « car c'est la seule façon de savoir que la correction est correcte ». Cela signifie qu'ils se méfient des connaissances phonétiques des autres étudiants et demandent un « feedback » professionnel qui leur servirait à l'épanouissement de leurs habiletés phonétiques.

⁹⁴ LAURET, B. *Enseigner la prononciation du français: questions et outils*. Paris: Hachette, 2007, p. 159.

Il faut, donc, accentuer qu'une rétroaction corrective en paires ou en groupe puisse être utile et recherché par les étudiants eux-mêmes à condition que le travail des apprenants soit dirigé par l'enseignant qui apporte des diverses activités en classe, donne des règles précises et est capable d'aider si nécessaire. La tâche de l'enseignant repose sur le besoin de développer chez l'étudiant les connaissances phonétiques et les compétences diagnostiques et de le motiver à acquérir une attitude positive vers l'apprentissage autodirigé afin qu'il devienne suffisamment formé dans le domaine pour pouvoir fournir une vraie rétroaction corrective reconnue par les autres. Et pour conclure ce sous-chapitre, citons un extrait du texte de Bertrand Lauret qui contient, à notre avis, une idée importante: « *La prononciation en classe doit aussi être considérée comme une pratique collective vers un succès collectif. La rigueur et les encouragements de tous sont nécessaires.* »⁹⁵ Il est nécessaire de s'autoriser à écouter ses collègues, à formuler un avis phonétique critique sur les productions d'autrui et à ne pas ridiculiser ou se moquer des autres locuteurs.

5.2.3 L'auto-correction

Selon la conception **The Good Language Learner**⁹⁶ formulée par Naiman et ses collaborateurs à partir de l'étude d'une recherche menée en 1978, le bon apprenant :

- adopte une **approche active** face à la tâche d'apprentissage
- est conscient du fait que la langue cible est un **système** qu'il essaie de **découvrir**
- recherche des occasions de **pratiquer la langue** en situation naturelle
- surveille sa **performance** (se soucie du code linguistique, est sensible au bon usage, **se corrige et évalue ses performances**)

Comme nous l'avons déjà mis en relief dans le chapitre 1 de ce mémoire de fin d'études (*à voir p. 15-20*), éduquer un étudiant autonome qui vise à l'auto-correction et l'auto-évaluation de sa production orale représente un des objectifs principaux de l'enseignement contemporain. Notre intérêt didactique, lié à l'expérience tirée de l'analyse de la lecture à haute voix réalisée par les lycéens coopérant (Nous nous rapportons au CD attaché qui fait partie de cette recherche et qui contient tous les enregistrements sonores prêts à tout moment à réécouter), s'appuie sur le fait que certains étudiants sont plus conscients de leurs erreurs de

⁹⁵ LAURET, B. *Enseigner la prononciation du français: questions et outils*. Paris: Hachette, 2007, p. 40.

⁹⁶ CYR, P.; GERMAIN, C. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International, 1998, p. 25.

prononciation et s'efforcent à s'autocorriger que d'autres qui lisent tout l'énoncé avec une diction monotone ignorant les moindres règles phonétiques (segmentaux et supra-segmentaux) nécessaires à respecter pour produire une parole intelligible. Mais, nous osons constater que malgré l'effort de l'auto-correction effectuée, l'étudiant attend, dans la plupart des cas, la vérification de la part de l'enseignant pour s'assurer et pouvoir fixer la bonne réalisation sonore. Donc, l'enseignant devrait représenter pour l'étudiant un modèle fiable à imiter, un médiateur, un entraîneur raisonnable et un motivateur incessant pour que le processus de l'acquisition des habiletés phonétiques nécessaires puisse mener à une auto-correction réussie.

En général, le type d'autocorrection immédiate d'une production orale, le plus répandu les dernières années dans le milieu scolaire et soutenu par le nombre de publications théoriques et de recherches pratiques en classe, touche le domaine de la morpho-syntaxe. Il s'agit du « *phénomène langagier qui consiste, pour un locuteur, à énoncer un morphème suite à un autre morphème différent qui appartient à la même catégorie grammaticale. Ce deuxième morphème vise à corriger le premier morphème énoncé.* »⁹⁷ Cette problématique est étudiée, par exemple, dans l'ouvrage *L'autocorrection immédiate en français parlé: Le cas des déterminants* par Anne Dister, Université de Louvain, Belgique. Néanmoins, les étudiants ne s'entraînent pas suffisamment dans la pratique de l'auto-correction d'erreur de prononciation (d'après nos observations et nos expériences venues de stages pédagogiques aux lycées tchèques) et ils sont peu habitués à se concentrer sur la clarté et l'intelligibilité de leur expression orale, car ils marquent des lacunes dans les compétences phonétiques essentielles pour pouvoir s'autocorriger d'une manière efficace.

L'auto-correction et la correction en paires pourront se compléter et s'inspirer, tout au long du processus éducatif, l'un de l'autre. L'étudiant qui apprendre à repérer l'erreur de prononciation chez l'autrui et sera capable de la corriger correctement, aura plus de chance d'appliquer et de diriger les stratégies auto-correctives lors de son expression orale. La technique de correction en paires nous semble être favorable quant à la pratique des habiletés diagnostiques. Nous aimerions illustrer cette technique par une exhibition-vidéo⁹⁸ affichée sur le blogue électronique *Campus FLE Education* et publiée par Andrée-Laurence Plutniak. Il

⁹⁷ <http://www.cavi.univ-paris3.fr/lexicometrica/jadt/jadt2008/pdf/dister.pdf>

⁹⁸ <http://flecampus.ning.com/profiles/blogs/autocorrection-de-la>

s'agit de deux étudiantes espagnoles alternant dans la lecture d'un poème français et corrigeant l'une et l'autre, notamment la production des éléments segmentaux (les voyelles). Une étudiante corrige l'erreur de prononciation de l'autrui avec patience et douceur (*à voir p. 67-69*) en produisant la forme correcte et l'autre imite la bonne prononciation. Cette technique permet à l'étudiant de se rendre compte de l'erreur commise, de répéter la forme correcte et de la fixer dans la mémoire. En plus, l'étudiant entraîne ses compétences diagnostiques en pratique et renforce le lien social (la confiance à l'autre, la coopération, etc.) avec son partenaire.

Nous serons, dans notre future activité pédagogique, partisans de ces techniques de correction présentées en haut, car elles nous semblent être réalisables et utiles pour tous les deux acteurs de l'apprentissage (l'enseignant – l'apprenant) dans le développement et le raffinement des habiletés phonétiques réceptives et productives.

6. Le point général sur la partie théorique

Premièrement, la didactique des langues étrangères vise à s'appuyer, de plus en plus, sur les besoins actuels des apprenants; dans notre cas, il s'agit des Tchèques étudiant le français langue étrangère. L'objectif principal de l'enseignement tchèque contemporain repose sur la nécessité d'acquérir de telles compétences linguistiques en langue cible (*à voir p. 56*) qui permettent de mener une communication aisée et réussie dans la vie professionnelle aussi bien qu'en privée. Suivant l'approche communicative, les manuels contemporains destinés à l'apprentissage du F.L.E. guident l'étudiant vers le développement de ses capacités intellectuelles afin qu'il soit capable d'argumenter, d'apprécier, de critiquer, de comparer, de décrire ou d'expliquer en utilisant la langue française. L'usage de la langue comme outil de communication est central dans tout l'ensemble pédagogique de l'approche communicative. Néanmoins, en ce qui concerne l'exactitude de la prononciation française d'un locuteur tchèque, les enseignants s'appuyant sur les méthodes communicatives n'exigent plus qu'une acceptabilité de la prononciation comme une qualité suffisante de l'expression orale réussie. La phonétique, mise à l'écart graduellement, reste oubliée dans le processus éducatif d'autant plus que les linguistes, les didacticiens et même les enseignants n'arrivent pas à l'intégrer dans l'enseignement de manière adéquate et digestible.

Puisque nous sommes convaincus de l'importance d'appliquer systématiquement la pratique phonétique dans le cours du F.L.E. et de son impact positif sur l'épanouissement d'une expression orale cultivée et soignée de l'étudiant tchèque, nous nous sommes lancés dans l'étude du rôle de la phonétique dans les principaux courants théoriques (*à voir p. 38-55*) et dans l'étude de l'utilisation et de la contribution des méthodes correctives. Nous nous sommes appuyés sur les connaissances de l'évolution historique de la phonétique corrective dans l'enseignement et nous avons introduit, pour nos besoins didactiques, certaines de ses méthodes de correction (*à voir p. 41-45*). La correction phonétique a pour vocation d'aider et de faciliter une bonne reproduction des sons de la langue française. Nous accentuons que chaque méthode de correction puisse être appliquée pour les avantages qu'elle offre et que c'est à l'enseignant d'approfondir ses connaissances dans ce domaine théorique afin d'être capable d'alterner les techniques selon les besoins des étudiants. Nous sommes persuadés que l'enseignant, en choisissant une méthode et des activités phonétiques, doit prendre en considération les capacités et les dispositions physiologiques de l'étudiant pour que la pratique phonétique atteigne son but. De toute manière, la correction phonétique revendique un effort régulier et une application consciencieuse.

Deuxièmement, en adoptant une attitude positive vers l'intégration systématique de la pratique phonétique dans le cours du F.L.E., il nous fallait préciser le rôle des acteurs du processus éducatif:

a) **Le rôle de l'enseignant**

Afin que l'enseignant puisse proposer une pratique phonétique raisonnable et l'intégrer dans son programme du cours, l'enseignant devrait, dans les conditions idéales, lancer une fiche diagnostique qui lui permettrait d'**analyser le niveau des compétences phonétiques de l'étudiant** et d'**élaborer un plan didactique équilibré**. L'enseignant qui décide de communiquer aux étudiants les connaissances provenant du champs phonétique et d'entraîner leurs habiletés productives et perceptives, devrait d'abord **se former** dans ce domaine pour acquérir les savoirs et les savoir-faire indispensables. (C'est la raison pour laquelle nous avons intégré, dans ce mémoire de fin d'études, toute un chapitre *Initiation aux termes phonétiques pour nos besoins didactiques* qui sert aux enseignants de rafraîchir les connaissances des éléments segmentaux et suprasegmentaux.) Il s'agit avant tout de **développer ses compétences diagnostiques**, car l'enseignant-évaluateur doit être capable de repérer une

erreur, d'analyser sa source et de proposer (pas toujours immédiatement) un traitement convenable.

Puisque le travail sur la bonne prononciation et la perception aisée est un long procédé éducatif dans lequel l'apprenant rencontre assez d'obstacles, le rôle de l'enseignant est de **faciliter l'apprentissage** et d'aider l'apprenant à développer et à raffiner ses compétences phonétiques réceptives et productives. L'enseignant devrait **motiver l'apprenant et lui faire sentir le progrès** qui se manifestera non seulement en classe pendant les activités langagières, mais aussi hors de classe dans les situations quotidiennes. Il s'agit d'une tâche difficile, mais la persévérance porte le succès et souvent aussi la gratitude de la part des apprenants qui savent estimer le zèle de l'enseignant.

b) Le rôle de l'apprenant

Même si c'est à l'enseignant de susciter chez l'apprenant l'intérêt vers la pratique phonétique en classe et d'essayer de le maintenir, **la motivation et l'attitude personnelle** de l'apprenant représentent les points importants pour atteindre le progrès dans la prononciation; et ceci non seulement en classe, mais principalement dans la vie quotidienne. L'enseignement contemporain favorise l'apprenant **autonome et curieux**. Le but consiste en formation d'un apprenant **conscient de son apprentissage** qui est capable de mettre en valeur des connaissances et des compétences phonétiques acquises dans la conversation quotidienne ou professionnelle et qui vise dans son apprentissage vers l'auto-correction de sa prononciation.

L'apprenant ne peut plus être passif dans le processus éducatif, mais il devient **un acteur actif et responsable** de son apprentissage. Celui qui veut faire le progrès en apprenant une langue étrangère, et plus précisément, qui veut développer, avec succès, des habiletés phonétiques pour améliorer son expression orale, **doit se livrer, bien motivé, à une pratique phonétique systématique et variée** en classe et **ne pas avoir crainte de demander à l'enseignant une aide** ou une explication - si nécessaire. L'apprentissage ne se limite pas sur les murs de l'établissement scolaire, par contre, l'étudiant du 21^e siècle (qui travaille bien en classe) devrait savoir appliquer ses habiletés acquises en utilisant la langue cible dans la vie pratique, et ainsi, clarifier et raffiner ses connaissances théoriques.

De plus, puisque la production orale, notamment le domaine de la prononciation, est influencée par l'état physique et psychique, un locuteur consciencieux **apprend à s'occuper**

de son appareil phonatoire (respirer régulièrement, ne pas boire de boissons qui sèchent la gorge, ne pas prendre froid trop souvent ...) et **à se détendre avant de prendre la parole** (se débarrasser du stress et de la nervosité qui gênent la production orale intelligible).

c) **Le rôle de l'ambiance sociale**

La pratique phonétique devrait être réalisée dans un milieu sûr et amical où les apprenants et l'enseignant (les acteurs sociaux) coopèrent activement et encouragent l'un et l'autre. Puisque l'échec répété lors d'une production orale visée sur la pratique de la bonne prononciation touche à l'identité du locuteur et peut dévaloriser son effort appliqué, le locuteur doit être entouré de personnes qui sont prêtes à l'aider et qui ne se moquent pas de sa performance erronée. Au cas où l'enseignant favoriserait la technique de correction d'erreur en paires, les apprenants devraient être menés vers une rétroaction corrective consciencieuse et professionnelle sans aucun trait de moquerie et dévalorisation de la prononciation du partenaire. L'approche critique, mais toujours positive et encourageant est soutenue.

Troisièmement, l'enseignement contemporain des langues étrangères ne peut pas nier le développement des technologies modernes qui permettent un travail amusant, et pourtant constructif, avec des multimédias qui favorisent l'entraînement de la production et de la compréhension orales. L'utilisation des ressources audio-visuelles pour la pratique phonétique soutient la synergie de plusieurs sens et l'étudiant apprend plus efficacement et avec amusement. Malheureusement, les laboratoires de langue multimédias sont, actuellement, peu nombreux dans les établissements scolaires tchèques, donc, une telle approche ludique et interactive est toujours peu représentée dans les écoles contemporaines. Néanmoins, l'enseignant qui s'intéresse activement aux sites électroniques offrant de telles exercices de la pratique phonétique peut toujours proposer à l'apprenant de les visiter chez soi et de s'entraîner à la maison. Nous sommes convaincus que l'un des objectifs principaux de l'enseignement du 21^e siècle est de former les apprenants autonomes qui seront capables de chercher et de trouver les informations nécessaires et d'appliquer individuellement leurs savoir-faire.

LA PARTIE PRATIQUE

1. Un petit aperçu sur nos stages pédagogiques

La partie pratique de ce mémoire de fin d'études provient des stages pédagogiques, effectués au lycée bilingue à Písek (janvier 08 - février 08) et au lycée de Štěpánská à Prague 1 (septembre 08 - octobre 08), grâce auxquels il était réalisable de rassembler les connaissances didactiques importantes ainsi que les données nécessaires sous deux perspectives diverses :

a) D'abord, en tant qu'**observateurs** en janvier et en septembre 2008, nous avons eu l'occasion de mieux connaître le milieu éducatif dans les deux lycées en question. Il nous était indispensable de nous apercevoir de l'importance de l'analyse des connaissances aussi bien que des besoins des étudiants afin de pouvoir nous appuyer sur eux plus tard et de ne pas sous-estimer les moindres détails de nos observations. Vu que l'analyse des besoins est un processus continu tout au long de l'enseignement, nous avons trouvé nécessaire de discuter sur nos investigations avec les autres enseignants. Dans notre collectif pédagogique, nous nous sommes rendu compte qu'une telle coopération consciencieuse entre les enseignants puisse être fructueuse et enrichissante. Dans tous les deux établissements scolaires, nous avons éprouvé une ambiance professionnelle et une approche sérieuse vers notre stage pédagogique et également vis-à-vis de notre recherche. Nous nous sommes interrogés sur la conception didactique de la phonétique du français langue étrangère dans l'enseignement tchèque contemporain et sur les conditions matérielles de l'apprentissage de la bonne prononciation et son importance dans le syllabus éducatif. Nous avons aussi discuté avec les étudiants eux-mêmes afin de rassembler assez d'informations nécessaires et de remarques utiles et nous avons demandé aux étudiants volontaires de remplir notre questionnaire élaboré dont les résultats seront présentés plus tard dans cette section pratique de notre mémoire de fin d'études.

b) Puis, durant les stages pédagogiques effectués en février et en octobre 2008, nous avons eu la possibilité d'enseigner en classes conférées et d'y effectuer la recherche sur le champs phonétique, centrée sur la prononciation intelligible des voyelles françaises par les étudiants tchèques. A vrai dire, en analysant nos observations prises des cours, le domaine le moins traité concernait la production orale, notamment la prononciation. Ce qui est ainsi devenu une de nos hypothèses de départ. Nous en arrivons même à dire que les étudiants communiquent très peu en français dans la classe. D'où peut être le problème essentiel : Leur expression est souvent mal aisée et peu intelligible. Ils ne se souviennent pas des constructions

des phrases plus longues et parfois même, ils se trompent de la prononciation des mots fondamentaux, indispensables pour une communication quotidienne réussie. Ce que prouve aussi l'analyse des enregistrements sonores de la lecture à haute voix que nous avons fait réaliser par les étudiants volontaires venus du lycée bilingue à Písek. Donc, nos intentions de consacrer plus de temps et d'énergie à organiser tels cours de français qui contribueraient au raffinement de l'expression orale chez les étudiants, notamment la prononciation, ont été soutenues par le collectif pédagogique dans deux lycées en question, et principalement, même par les étudiants eux-mêmes. Nous nous sommes, donc, lancé au travail avec du goût et de la détermination.

2. L'analyse des questionnaires remplis par les étudiants

Nous avons distribué aux étudiants du lycée bilingue de Písek (51 étudiants au total) et du lycée Štěpánská à Prague (44 étudiants), qui se montraient complaisants d'assister à notre recherche pédagogique, notre propre questionnaire élaboré pour nos besoins didactiques. Son contenu concerne la fréquence et la qualité de la pratique phonétique et le type des exercices de prononciation qui apparaissent, d'habitude, dans les cours de français ordinaires. Les étudiants ont été interrogés sur l'importance d'apprendre à prononcer correctement, sur leur effort individuel d'améliorer la prononciation et sur leur avis personnel concernant les points les plus importants en étudiant une langue étrangère. Un questionnaire non rempli est à consulter : voir la section ANNEXES - *Annexe n°1, p. 112*.

Nous diviserons l'analyse du questionnaire en quatre parties principales selon les quatre questions qui y sont représentées:

Travaillez-vous avec votre professeur sur la bonne prononciation?

Que faites-vous personnellement pour acquérir l'accent français?

A votre avis, en étudiant une langue étrangère, le plus important, c'est de:

Pensez-vous qu'il soit nécessaire d'améliorer votre prononciation? Si oui, comment?

Pour répondre aux trois premières questions, les étudiants ont eu la possibilité de choisir la réponse parmi plusieurs variantes proposées. La quatrième question était la question ouverte qui exigeait une propre formulation d'une réponse adéquate. Une analyse détaillée des réponses des étudiants interrogés est présentée sous forme des tableaux élaborés (selon les classes) – pour plus de détails, veuillez consulter la section ANNEXES de ce mémoire de fin

d'études. Néanmoins, nous soulignerons quelque traits marquants (les réponses les plus fréquentes ou les faits les plus ignorés) qui nous paraissent être intéressants à réfléchir et à discuter du point de vue didactique.

2.1 Les questionnaires du lycée bilingue de Písek

En février 2008, nous avons distribué le questionnaire destiné aux apprenants de la langue française dans les classes: 1^{er}F, 2^{er}F, 3^{er}F, 5^{er}F du lycée bilingue de Písek. Tous les étudiants interrogés étaient de nationalité tchèque et parlaient bien tchèque. En général, les étudiants du 1^{er}F apprenaient le français depuis 8 mois et avaient 9 cours de français par semaine. Les étudiants du 2^{er}F apprenaient le français depuis 2 ans et avaient 11 cours du français par semaine. Les étudiants du 3^{er}F avaient 6 cours de français par semaine et étudiaient 5 matières directement en langue française – cours assurés par les locuteurs natifs. Donc, le contact avec la langue française était quotidienne et assez intense. Les étudiants du 5^{er}F suivaient aussi les 5 matières en français (la physique, les mathématiques, la chimie, l'histoire et la géographie), mais n'avaient que 2 cours de français par semaine. Même si la plupart des étudiants apprenaient le français depuis la même durée, il y avait parfois de grandes lacunes en ce qui concernait la maîtrise de la grammaire, du vocabulaire commun et de la bonne prononciation.

2.1.1 Les opinions des étudiants du 1^{er}F

Seulement un quart d'étudiants (5 sur 20) du 1^{er}F sont persuadés qu'on travaille en classe sur la bonne prononciation d'une façon régulière et systématique. 35 % des étudiants interrogés (7 sur 20) ont répondu qu'« *On fait, parfois, des exercices dans les manuels.* » et 30 % d'eux pensent qu'on ne consacre à la phonétique, malheureusement, que peu de temps. 30 % des étudiants aimeraient travailler un peu plus sur la bonne prononciation dans le cours de français. Pour acquérir l'accent français, 90 % des étudiants interrogés (18 sur 20) essaient de parler avec des natifs le plus souvent possible, 60 % s'entraînent individuellement à la lecture à haute voix et 10 % d'entre eux admettent qu'ils ne font rien de spécial. Pour 85 % des étudiants interrogés, en étudiant une langue étrangère, le plus important c'est de « *maîtriser bien la grammaire* », et pour 16 sur 20 étudiants (80 %), c'est de « *connaître le vocabulaire* » et de « *parler la langue le plus souvent possible.* » Cependant, il ne faut pas ignorer le fait que 70 % des étudiants ont en même temps coché la variante « *prononcer correctement.* » Quant à la question ouverte, tout le monde (sauf 4 étudiants) s'est mis

d'accord sur la nécessité d'améliorer la prononciation et propose de « *parler plus en français pendant le cours et avoir plus de cours avec des locuteurs natifs.* »

2.1.2 Les opinions des étudiants du 2^eF

36 % des étudiants interrogés témoignent qu'ils travaillent en classe sur la bonne prononciation d'une façon régulière et systématique et 9 % mentionnent qu'on fait en classe des exercices supplémentaires de temps en temps. Néanmoins, 27 % des étudiants soulignent le fait que la pratique phonétique est peu suffisante et le même nombre d'étudiants aimerait bien y consacrer plus de temps. (Rappelons-nous que les étudiants du 2^eF ont 11 cours de français par semaine.) Pour acquérir l'accent français, 55 % des étudiants (c'est-à-dire 6 sur 11) regardent les films en français et le même nombre d'étudiants trouve que « *parler avec des natifs* » est la façon la plus efficace. Seulement 36 % des interrogés lisent à haute voix chez eux, 18 % ne font rien de spécial pour perfectionner leur prononciation et 0 % écoute les émissions à la radio. Pour 91 % des étudiants interrogés, en étudiant une langue étrangère, le plus important c'est de « *connaître le vocabulaire* », 64 % pensent que c'est la « *maîtrise de grammaire* » et 63 % que c'est de « *parler la langue le plus souvent.* » Seulement 36 % des étudiants en question ont coché la variante « *prononcer correctement* ». Quant à la question ouverte, les filles admettent qu'il soit nécessaire d'améliorer leur prononciation et proposent de « *parler plus en français avec des natifs ou lire à haute voix en classe* ». Les garçons confessent de ne jamais s'être posé la question.

2.1.3 Les opinions des étudiants du 3^eF

67 % des étudiants témoignent qu'ils font des exercices supplémentaires en classe et 27 % (4 sur 15) ont coché la variante « *On fait, parfois, des exercices dans les manuels* ». Aucun étudiant ne pense qu'on travaille d'une façon régulière et systématique sur la prononciation en classe et les étudiants sont, dans la plupart des cas (1 sur 15), peu intéressés par l'élargissement de la pratique phonétique dans le cours de français. Pour acquérir l'accent français, 87 % des étudiants interrogés regardent souvent les films en français, 80 % écoutent les chansons françaises et 40 % parlent avec des natifs hors du cours. Seulement 7 % s'entraînent à la lecture à haute voix et 0 % écoutent les émissions à la radio. Pour 80 % des étudiants de notre intérêt (12 sur 15), en étudiant une langue étrangère, le plus important c'est de « *parler la langue le plus souvent possible* ». Puis, c'est de « *maîtriser bien la grammaire* », pour 60 % des interrogés et le même nombre d'étudiants ont coché la variante « *prononcer* ».

correctement ». En ce qui concerne la question ouverte, tous les interrogés se sont mis d'accord qu'il serait nécessaire d'améliorer leur prononciation et proposent de « *parler plus en français avec des natifs et lire à haute voix* ».

2.1.4 Les opinions des étudiants du 5^eF

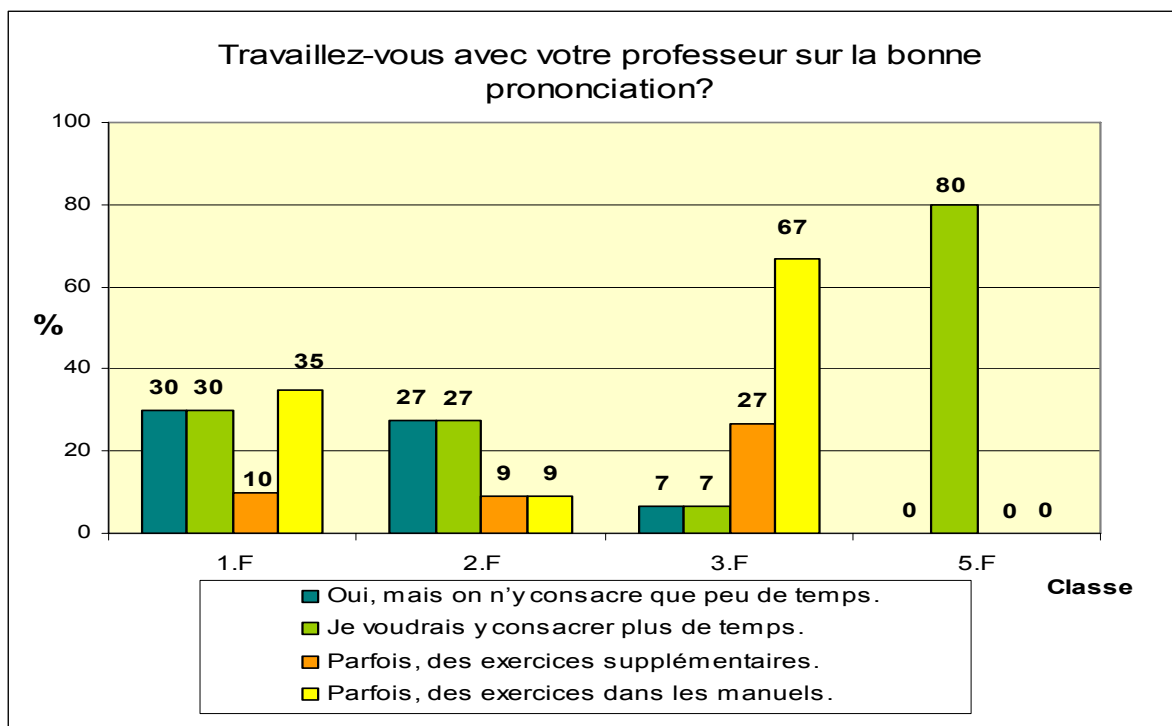
80 % des étudiants interrogés aimeraient consacrer plus de temps à la pratique phonétique en classe. Aucun étudiant n'a coché la variante « *On fait, parfois, des exercices dans les manuels.* », « *On fait, parfois, des exercices supplémentaires.* » ou bien « *On travaille sur la prononciation d'une façon régulière et systématique.* ». Au contraire, 40 % pensent qu'on travaille peu sur l'acquisition de la bonne prononciation, et si oui, c'est d'habitude d'une façon chaotique. Pour acquérir l'accent français, 60 % des étudiants interrogés ne font rien de spécial et 40 % s'entraînent à la lecture à haute voix chez eux. 80 % des personnes en question sont d'accord qu'en étudiant une langue étrangère, le plus important c'est de « *prononcer correctement* ». Tous les étudiants pensent que le plus important c'est de « *connaître le vocabulaire* » et « *s'exprimer spontanément* ». Tous les étudiants en question négligent la nécessité de « *bien maîtriser la grammaire* ». (La maîtrise de la grammaire est prise en considération comme une nécessité indispensable en 5^e année d'un lycée bilingue.) Quant à la question ouverte, les étudiants proposent de « *parler plus avec des Français et partir souvent à l'étranger* » pour améliorer la prononciation.

2.1.5 La comparaison des classes et les graphiques

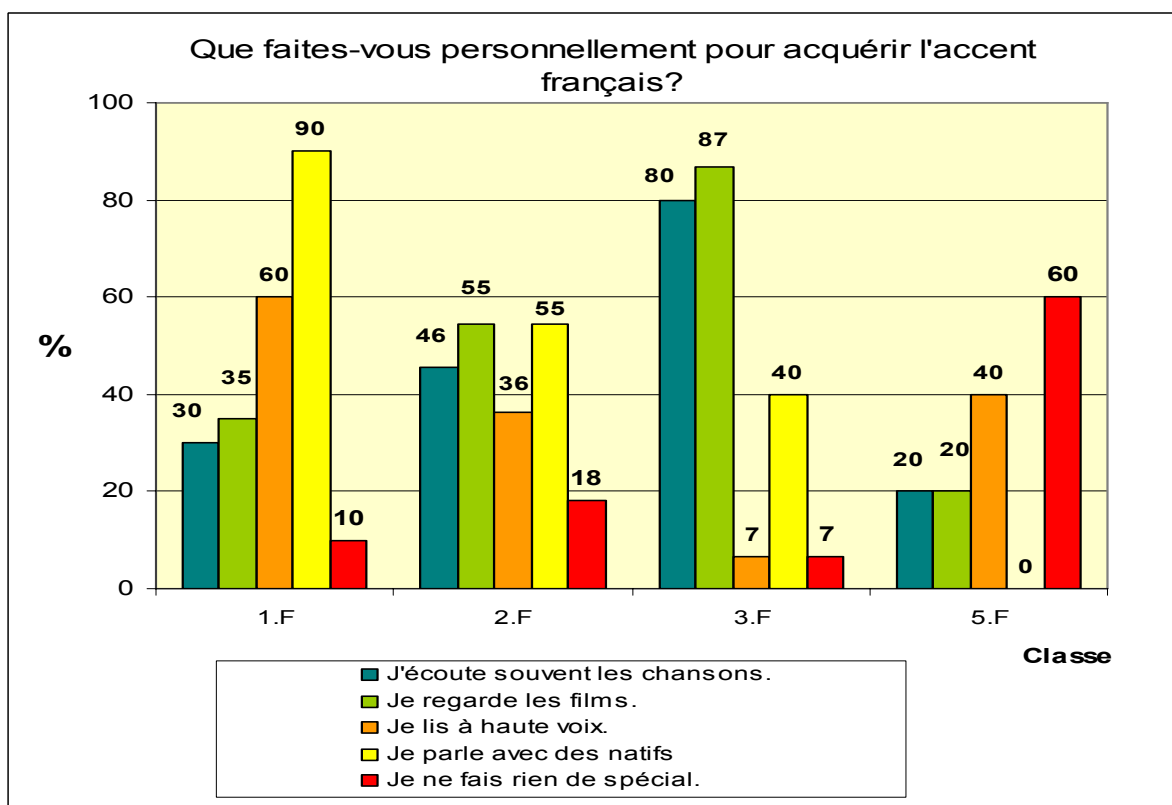
Même si la section ANNEXES (Annexes n°2 – Annexes n°5) comprend des tableaux détaillés avec l'analyse des données provenant des questionnaires remplis par les étudiants, nous voudrions accentuer et résumer les points les plus marquants qui ont émergé lors de notre travail. Nous présenterons les opinions récurrentes des étudiants interrogés en comparant les 4 classes afin de pouvoir souligner l'importance des réponses fréquentes se liant aux trois premières questions introduites en haut. Veuillez consulter les 3 graphiques introduits en bas pour obtenir une idée plus générale sur l'importance de la bonne prononciation et la fréquence de la pratique phonétique qui (ne) dépendent (toujours pas) des besoins didactiques liés au niveau des classes et à l'approche communicative introduite dans les manuels. La phonétique est toujours peu pratiquée en classe. Les professeurs font peu d'effort quant à l'intégration systématique des exercices phonétiques dans le cours du français. La maîtrise de la grammaire ou du vocabulaire est souvent plus accentuée que l'acquisition de la bonne prononciation.

Pourtant, les étudiants ressentent la nécessité de prononcer correctement et d'acquérir l'accent français. Mais, ce n'est pas le domaine le plus recherché pour la plupart d'entre eux.

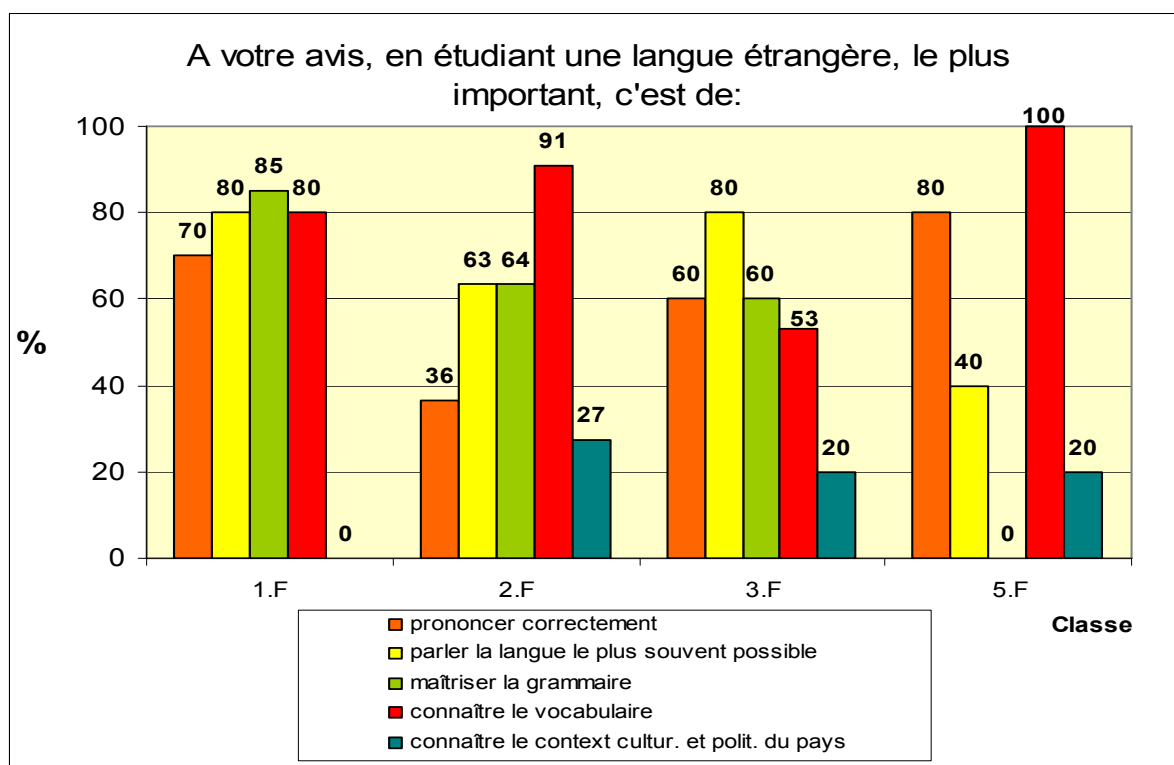
Graphique n°1: La comparaison des réponses I – selon les classes, Lycée Pisek



Graphique n°2: La comparaison des réponses II – selon les classes, Lycée Pisek



Graphique n°3: La comparaison des réponses III – selon les classes, Lycée Písek



2.2 Les questionnaires du lycée Štěpánská à Prague

En octobre 2008, nous avons distribué le questionnaire destiné aux apprenants de la langue française dans les classes: 2.B, 4.A, 4.B du lycée Štěpánská à Prague. Tous les étudiants interrogés étaient, dans la plupart des cas, de nationalité tchèque; sauf 2 étudiantes de nationalité algérienne et 2 étudiants de nationalité vietnamienne qui vivaient en République tchèque dès leur naissance et parlaient mieux tchèque que l'autre langue maternelle. La durée de l'apprentissage de la langue française de chaque étudiant différait fortement dans les classes en question en tant que les connaissances. Pour les étudiants du 2.B, il s'agissait de 3-9 ans de l'apprentissage et cette année scolaire-là, ils avaient 3 cours de français par semaine. Les étudiants du 4.B apprenaient le français depuis 4-6 ans et avaient 5 cours du français par semaine. La classe 4.A avait 3 cours du français par semaine et les étudiants apprenaient le français depuis 3 ans. Nous avons ressenti un grand déséquilibre en ce qui concernait les compétences linguistiques et langagières des étudiants dans les classes en question.

2.2.1 Les opinions des étudiants du 2.B

Aucun étudiant ne pense qu'on travaille sur la bonne prononciation d'une façon régulière et systématique. 56 % des étudiants interrogés (9 sur 16) se sont mis d'accord qu'« *On fait, parfois, des exercices supplémentaires.* », 13% disent qu'« *On fait, parfois, des exercices dans les manuels.* », mais 13 % des étudiants témoignent qu'il n'y a pas, en général, trop de temps pour la pratique phonétique en classe. Le même nombre d'interrogés (2 sur 16) aimeraient bien y consacrer plus de temps si possible. Pour acquérir l'accent français, 69 % des étudiants en question (11 sur 16) écoutent souvent les chansons françaises, 38 % regardent les films (et mémorisent les dialogues), 19 % lisent à haute voix et 13 % écoutent les émissions à la radio. Ce qui est frappant, la moitié des étudiants interrogés (8 sur 16) avouent que « *Je ne fais rien de spécial.* ». Pour 75 % des étudiants interrogés, en étudiant une langue étrangère, le plus important c'est de « *parler la langue le plus souvent possible* », pour 50 % c'est de « *connaître le vocabulaire* » et 38% des interrogés pensent que c'est de « *maîtriser bien la grammaire* » et « *prononcer correctement.* » Quant à la question ouverte, la plupart des interrogés se sont mis d'accord sur la nécessité d'améliorer leur prononciation et proposaient de « *parler plus avec des locuteurs natifs et visiter des pays francophones.* »

2.2.2 Les opinions des étudiants du 4.A

53 % des étudiants interrogés (8 sur 15) voudraient consacrer plus de temps à la pratique phonétique en classe. Seulement 3 étudiants sur 15 se sont mis d'accord qu'« *On travaille sur la bonne prononciation d'une façon régulière et systématique.* » Pour acquérir l'accent français, 47 % des étudiants en question (7 sur 15) ne font rien de spécial, 27 % lisent à haute voix, 20 % écoutent souvent les chansons françaises et les émissions à la radio et 13 % essaient de parler souvent avec des locuteurs natifs. Personne ne fait d'exercices phonétiques systématiques chez soi. Pour 80 % des étudiants interrogés, en étudiant une langue étrangère, le plus important c'est de « *connaître le vocabulaire* » et pour 60 % des personnes en question, c'est de « *parler la langue le plus souvent possible* ». 6 sur 15 étudiants (40%) se sont mis d'accord que c'est de « *prononcer correctement* » et « *connaître le context culturel et politique du pays* ». La maîtrise de la grammaire a été mise à l'écart, seulement 1 étudiant sur 15 (dans ce cas-là) croît que c'est un des points les plus essentiels en apprenant une langue. Quant à la question ouverte, 12 sur 15 des étudiants interrogés se sont mis d'accord sur la nécessité d'améliorer leur prononciation et proposaient de « *parler plus avec des locuteurs natifs, écouter des enregistrements sonores authentiques et être corrigés par le professeur* ».

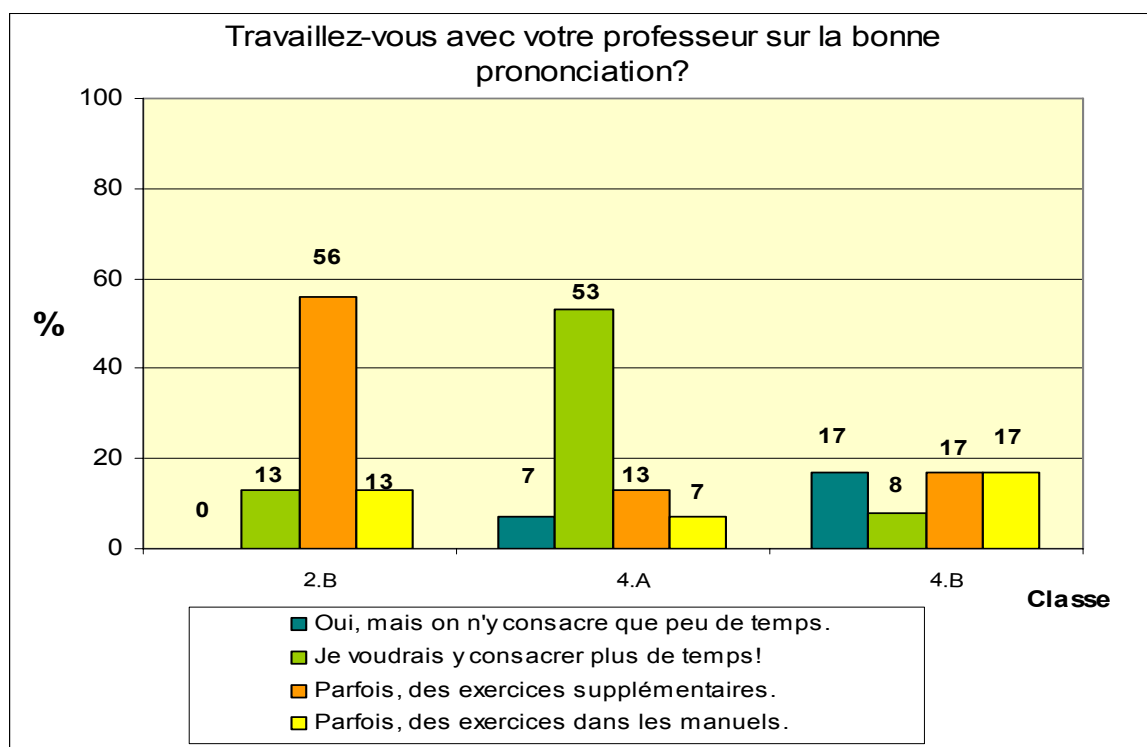
2.2.3 Les opinions des étudiants du 4.B

50 % des étudiants interrogés (6 sur 12) pensent qu'on ne travaille pas trop sur la bonne prononciation avec leur professeur puisqu'il n'y a pas assez de temps pour la pratique phonétique pendant le cours de français. 17 % des interrogés se sont mis d'accord qu'« *On fait, parfois, des exercices dans les manuels et des exercices supplémentaires.* », mais qu'« *On n'y consacre que peu de temps.* ». Pour acquérir l'accent français, 58 % des étudiants interrogés écoutent souvent les chansons françaises, 33 % écoutent les émissions à la radio et essaient de parler avec des natifs aussi hors du cours. 42 % des étudiants en question avouent qu'ils ne font rien de spécial. Pour 83 % des étudiants interrogés (10 sur 12), en étudiant une langue étrangère, le plus important c'est de « *connaître le vocabulaire* » et de « *parler la langue le plus souvent possible* ». 33 % des étudiants croient que c'est aussi de « *prononcer correctement* » et de « *maîtriser bien la grammaire* ». 42 % des interrogés mentionnent aussi l'importance de « *connaître les contextes culturel et politique du pays* » en étudiant une langue étrangère. En analysant les réponses liées à la question ouverte, 10 sur 12 étudiants interrogés se sont mis d'accord sur la nécessité d'améliorer leur prononciation et ont montré l'intérêt pour la pratique phonétique systématique. Les propositions les plus fréquentes étaient « *lire plus à haute voix pendant le cours et être corrigés par le professeur* ».

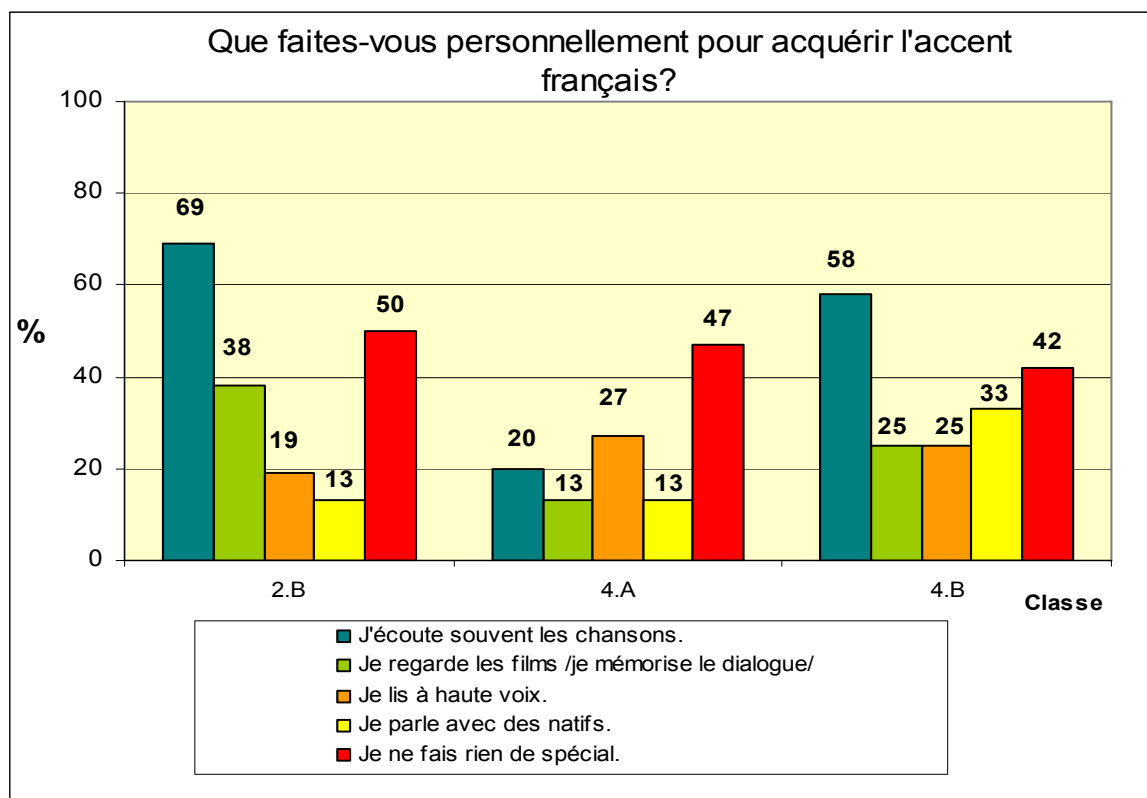
2.2.4 La comparaison des classes et les graphiques

Pour obtenir une idée plus générale sur l'importance de la bonne prononciation et la nécessité de la pratique phonétique en classe (ressenties par les étudiants interrogés), nous pourrions discuter la fréquence des réponses choisies en comparant les 3 classes en question. Les 3 graphiques introduits plus bas présentent les opinions rassemblées de la part des étudiants interrogés. Peu d'étudiants sont conscients d'une pratique des exercices phonétiques en classe. La pratique phonétique n'est pas perçue comme régulière et systématique. La moitié des étudiants interrogés ne fait rien de spécial hors de classe pour acquérir l'accent français car ils ne sont pas habitués à travailler sur la bonne prononciation pendant le cours. Ils écoutent les chansons et regardent les films pour s'entraîner à la phonétique. (Il s'agit du développement des habilités phonétiques réceptives, mais pas productives.) Dans tous les trois cas, en étudiant une langue étrangère, le plus important c'est de parler la langue le plus souvent possible et de connaître le vocabulaire. Connaître les contextes culturel et politique est compris comme une compétence plus importante que bien prononcer. La maîtrise de la grammaire est mise à l'écart.

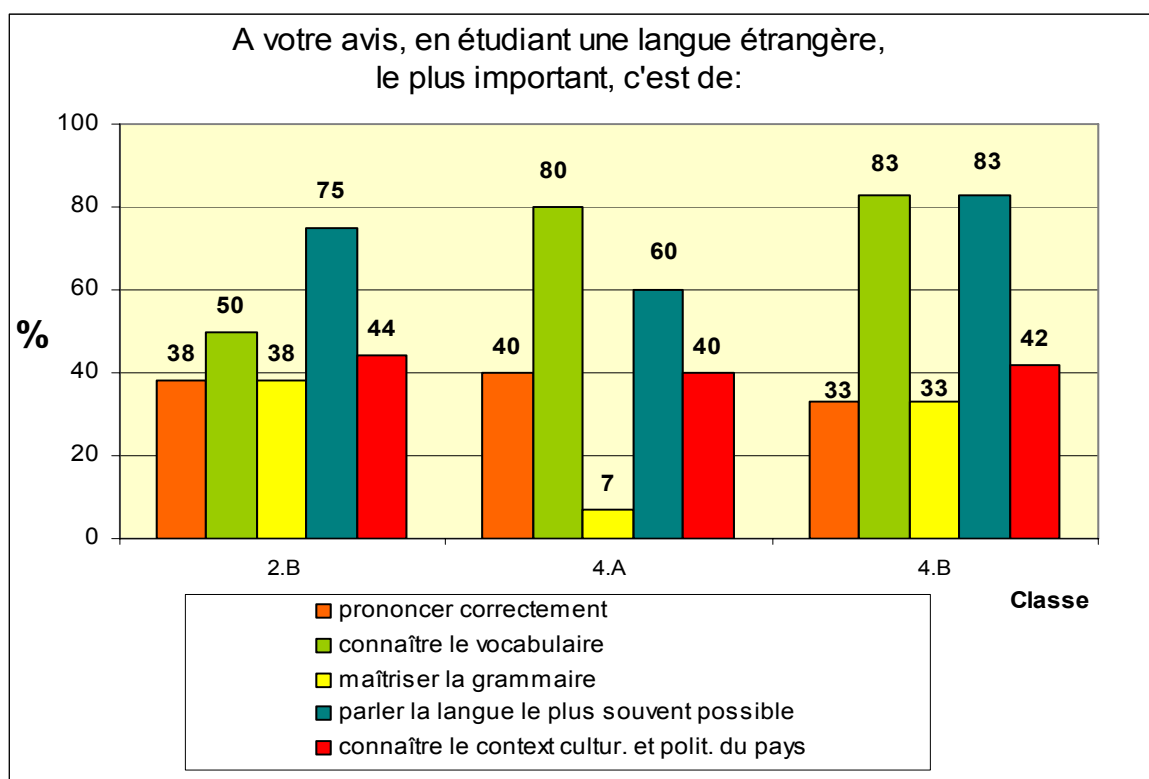
Graphique n°4: La comparaison des réponses I – selon les classes, Lycée Štěpánská à Prague



Graphique n°5: La comparaison des réponses II – selon les classes, Lycée Štěpánská à Prague



Graphique n°6: La comparaison des réponses III – selon les classes, Lycée Štěpánská à Prague



2.3 La comparaison des résultats - les deux lycées en question

Selon l'analyse des résultats, toutes les classes interrogées (du lycée bilingue de Písek et du lycée Štěpánská à Prague) approuvent que la pratique phonétique en classe n'est pas systématique et qu'elle est souvent mise à l'écart de la part des professeurs - faute du temps. Le désir des étudiants de consacrer plus de temps aux exercices phonétiques en classe ne peut pas être généralisé quant à la comparaison de deux lycées, car seulement une classe interrogée du lycée de Písek (1 sur 4) et une classe du lycée Štěpánská (1 sur 3) se sont mises d'accord sur la volonté de consacrer plus d'énergie à la pratique phonétique régulière. Quant à l'effort d'acquérir l'accent français, les étudiants du lycée bilingue à Písek mentionnent plus souvent la réponse «*Je parle avec des natifs.*» que les étudiants du lycée Štěpánská; ce qui pourrait souligner le fait qu'ils ont plus d'occasions et de motivation de fréquenter des locuteurs natifs aussi hors de classe. L'écoute des émissions à la radio est moins recherchée par les étudiants du lycée bilingue de Písek que par les étudiants du lycée Štěpánská. Mais en général, dans les deux lycées, la plupart des étudiants écoutent les chansons françaises et regardent les films et très peu d'étudiants lisent de nouveaux mots à haute voix et vérifient la bonne prononciation

dans un dictionnaire. Pas mal d'étudiants de toutes les trois classes du lycée Štěpánská avouent qu'ils ne font rien de spécial pour améliorer leur prononciation.

Les étudiants des deux lycées en question approuvent qu'en étudiant une langue étrangère, le plus important c'est de « *connaître le vocabulaire* » et de « *parler la langue le plus souvent possible* ». Ils ressentent la nécessité d'être capable de s'exprimer aisément en langue cible pour pouvoir communiquer dans les situations quotidiennes. 3 classes sur 4 du lycée de Písek et 2 classes sur 3 du lycée Štěpánská soulignent aussi l'importance de « *maîtriser bien la grammaire* » car les professeurs exigent une bonne connaissance des règles grammaticales. Les étudiants du lycée de Písek se montrent plus favorables à la nécessité de « *prononcer correctement* » en apprenant une langue étrangère tandis que les classes du lycée Štěpánská accentuent l'importance de « *connaître plutôt le context culturel et politique du pays* ». En analysant les réponses liées à la question ouverte, dans la plupart des cas, les étudiants se mettent d'accord sur la nécessité d'améliorer leur prononciation (mais ils ne savent pas souvent comment) et montrent l'intérêt pour l'application d'une pratique phonétique *intéressante* en classe. Les étudiants eux-mêmes proposent de pratiquer plus de lecture à haute voix en classe, de s'exprimer plus souvent en français pendant le cours et d'être corrigés par le professeur d'une manière adéquate.

3. L'analyse des enregistrements sonores

En février 2008, nous avons effectué l'enregistrement de la lecture à haute voix réalisée par les étudiants du lycée de Písek. 51 étudiants avaient eu, tout d'abord, 5 minutes pour lire le texte (à voir la section ANNEXES, Annexe n°9) en silence. Ensuite, ils écoutaient attentivement la lecture de ce texte en question par leur professeur et finalement, ils ont réalisé, successivement, leur propre lecture. Le CD avec 51 enregistrements sonores (plus 2 enregistrements supplémentaires de la lecture effectuée par deux locuteurs natifs) sera joint à la fin du mémoire.

Pour pouvoir analyser les enregistrements sonores d'une manière visée et efficace, nous nous sommes concentrés sur les éléments segmentaux – les voyelles. Nous avons choisi 12 voyelles ([i], [y], [u], [ã], [õ], [ɛ], [œ], [ø], [o], [ɔ], [e], [ɐ]) et 36 mots (de notre texte élaboré et destiné à la lecture) qui contiennent ces voyelles en question. Dans la partie théorique, nous avons introduit des caractéristiques générales des voyelles françaises (*à voir p.*

31-36) en nous appuyant sur les sources théoriques spécialisées. Dans cette partie pratique, nous voudrions présenter les réalisations justes et fautives des voyelles françaises choisies, produites par les locuteurs tchèques lors de la lecture à haute voix (les résultats sont à consulter plus en détail dans la section ANNEXES: Annexe n°10 – Annexe n°13), souligner les difficultés qui posent les plus grands problèmes aux Tchèques en respectant l'accent français et comparer le moyen des réalisations justes des voyelles analysées calculé en % pour les 4 classes qui ont participé à l'enregistrement. De plus, nous attirerons notre attention à l'analyse des réalisations justes des voyelles [i] et [y] dans les mots concernés.

3.1 La moyenne des réalisations justes des voyelles analysées

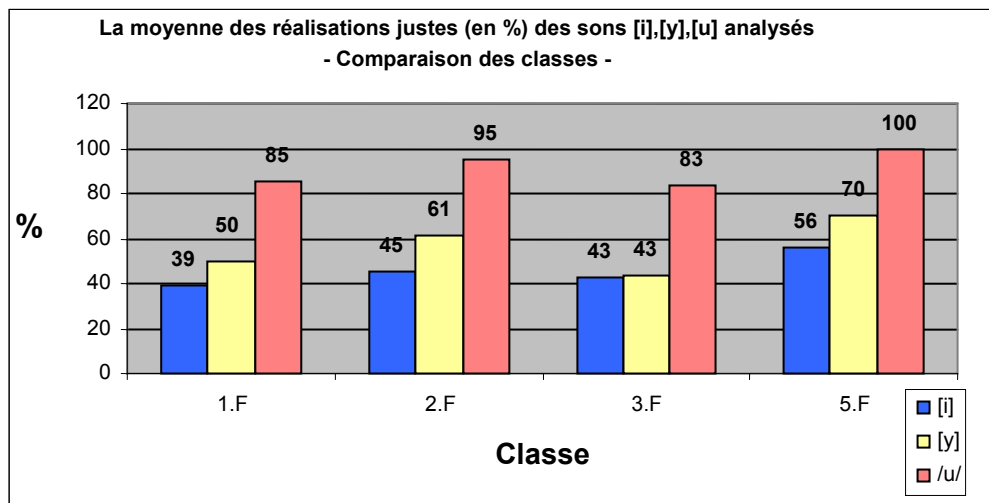
– Comparaison des classes

Pour donner une idée plus générale sur les réalisations justes (produites par les étudiants lors de la lecture enregistrée) des voyelles observées, nous avons décidé d'introduire des graphiques suivants qui montrent la comparaison des classes à partir d'un moyen des réalisations justes totales - celui-ci est fait pour chaque voyelle en question qui apparaît, dans la plupart des cas, dans plusieurs mots tirés de notre texte élaboré et destiné à la lecture. La moyenne a été calculée à partir de la somme des valeurs (en %) des réalisations justes totales d'une voyelle analysée dans les mots dans lesquels la voyelle apparaît et il a été divisé par le nombre de ces mots choisis. Les tableaux détaillés peuvent être consultés dans la section ANNEXES (Annexe n°10 – Annexe n°13) pour obtenir une idée plus précise des démarches particulières de nos calculs.

Nous sommes bien conscients qu'en calculant la moyenne des réalisations justes pour chaque voyelle observée, les résultats particuliers pour chaque mot analysé sont, donc, un peu distors. Néanmoins, dans ce sous-chapitre, notre objectif repose sur le désir de comparer la performance moyenne des étudiants dans les classes observées. Nous pouvons bien remarquer que la durée de l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas toujours compatible avec l'épanouissement progressif de la bonne prononciation. Naturellement, quant aux performances individuelles des étudiants (veuillez réécouter le CD ci-joint et consulter nos tableaux élaborés pour obtenir une idée plus fidèle), il faut absolument prendre en considération leur état physique et psychique qui auraient pu influencer la qualité de la lecture

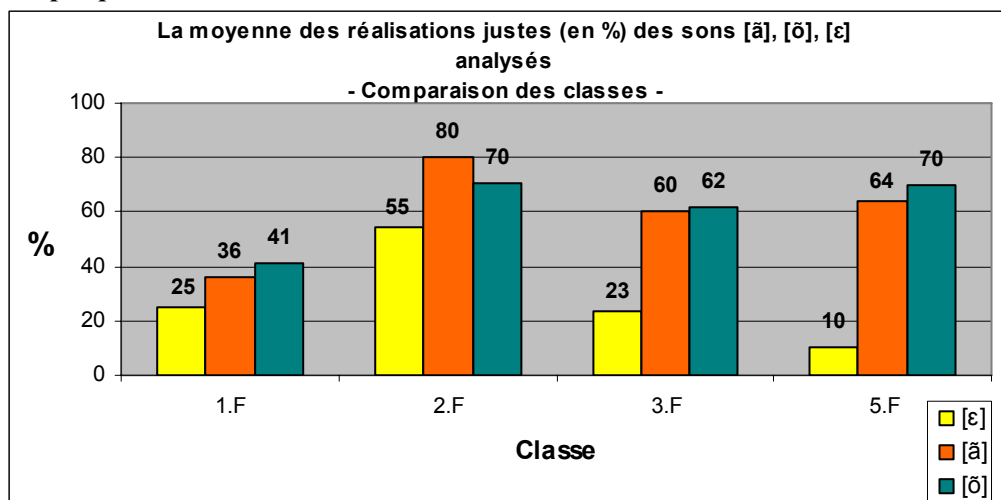
à haute voix. Néanmoins, nous avons essayé de créer une telle ambiance que les étudiants se sentent à l'aise.

Graphique n°7



Si nous comparons les réalisations justes des **voyelles orales** [i], [y], [u], nous nous permettons d'affirmer que la production de la voyelle orale [u] pose, généralement, le moins de difficultés alors que la production de la voyelle orale [i] pose plus de problèmes aux locuteurs tchèques (tout au long de leurs études) qui négligent la nécessité des lèvres suffisamment écartées, de la bouche très fermée et de la langue très en avant pour prononcer correctement ce son. La production de la voyelle orale [y] n'est pas correcte, elle non plus, dans la moitié des cas. Les étudiants négligent la labialisation suffisante des lèvres. En général, les voyelles sont peu tendues et trop souvent confondues l'une pour l'autre.

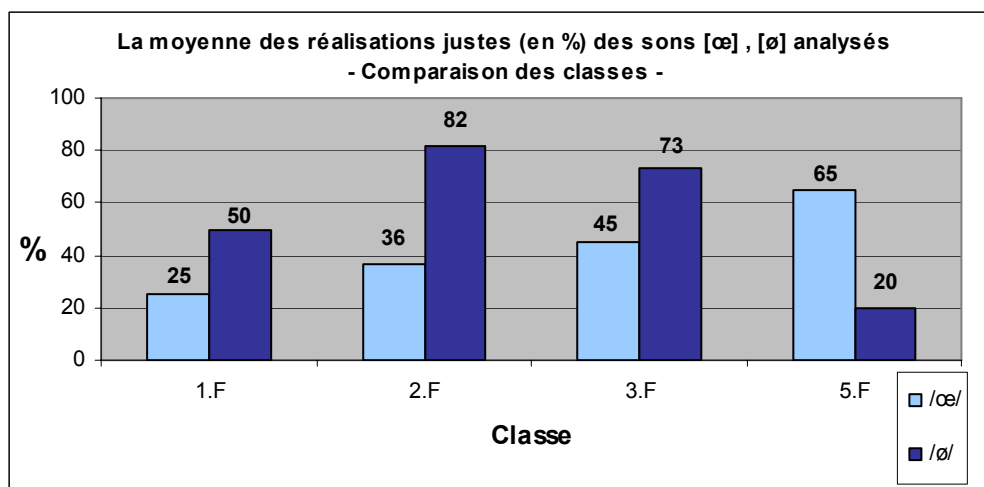
Graphique n°8



Quant aux **voyelles nasales**, nous nous sommes concentrés sur les voyelles [ǣ], [ǫ], [ɛ]. Dans la plupart des cas, la production de la voyelle [ǣ] était plus réussie que celle des autres. Comme nous l'avons bien supposé, la production de la voyelle [ɛ] avait posé les plus grandes difficultés. Le mot

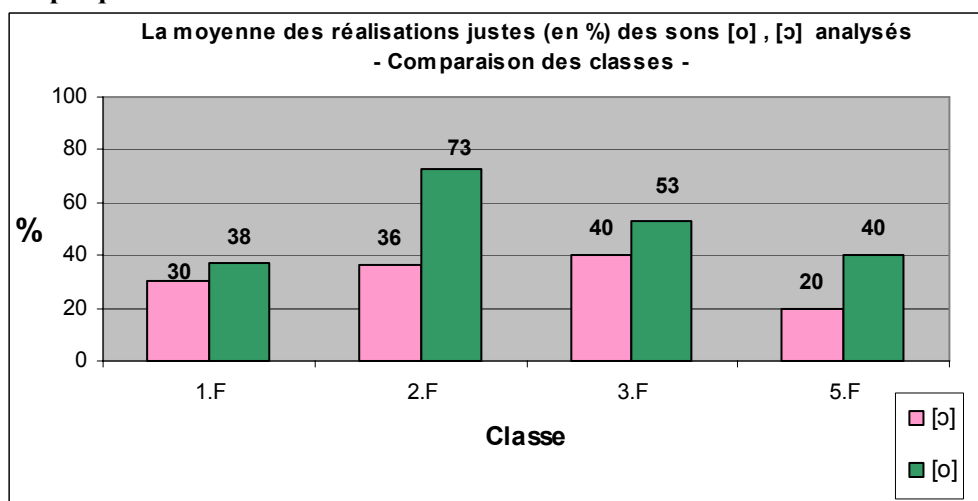
sympathique était très souvent prononcé comme [simpatik]. En général, les voyelles nasales étaient suivies de [n], ce qui est l'erreur de prononciation typique pour la plupart des locuteurs tchèques.

Graphique n°9



Les voyelles orales [œ], [ø]⁹⁹ ont été analysées dans les mots: *soeur, peur, skieur, jeune* [œ] et (*tu*) *veux* [ø]. Dans la plupart des cas, la voyelle [œ] posait le plus de problèmes. Les étudiants avaient les lèvres peu arrondies, la bouche peu ouverte et la langue pas assez en avant. La voyelle [ø] était analysé dans le mot (*tu*) *veux* (= mot assez courant), mais beaucoup d'étudiants ont confondu le son correct avec le son [ɛ] *vais* (ou bien [e]). Ils n'ont pas respecté l'arrondissement suffisant des lèvres.

Graphique n°10



⁹⁹ Při výslovnosti [œ], [ø] musíme dbát nejen na **dodržování otevřenosti [œ]** a **zavřenosti [ø]** těchto samohlásek, ale současně i na **výrazné zaokrouhlení rtů**, které je charakteristickým znakem pro obě samohlásky. Nedostatečnou labializací zkreslíme vlastní kvalitu realizovaného vokálu, a tím může dojít k záměně s nezaokrouhlenou podobou těchto samohlásek – tedy s otevřeným [ɛ] a zavřeným [e]. Otevřené [œ] i zavřené [ø] je **třeba vyslovovat s typickou napjatostí**.

Českému mluvčímu působí výslovnost otevřeného [œ] snad ještě větší potíže než [ø] zavřené. Při větší otevřenosti totiž často nedodržuje právě charakteristickou zaokrouhlenost rtů a funkční platnost vokálu se stírá. (DOHALSKÁ, M.; SCHULZOVÁ, O. *Fonetika francouzštiny*. Praha : Karolinum, 2003, p. 92-94)

Les voyelles orales [o], [ɔ] ont été analysées dans les mots: *beau, gros* et *bonne*. Quant aux réalisations justes du son [ɔ], l'analyse détaillée (les tableaux dans la section ANNEXES: Annexe n°10 – Annexe n°13) montre que la plupart des étudiants ne sont pas capables de produire ce son (bouche peu ouverte, lèvres peu arrondies). Pour la voyelle [o], certains étudiants n'arrondissent pas suffisamment les lèvres et ils ont tendance à allonger la voyelle [**bó; gró**] ce qui est fautif. (Ce n'est pas une syllabe phonétiquement fermée, donc la voyelle n'est pas allongée, mais elle reste tendue.) On voit bien que les étudiants ne sont pas entraînés à bien prononcer ces deux voyelles [o] et [ɔ]¹⁰⁰.

Le tableau récapitulatif : **Le moyen des réalisations justes (en %) pour chaque son analysé**

| En % | 1.F | 2.F | 3.F | 5.F |
|------|-----|-----|-----|-----|
| [i] | 39 | 45 | 43 | 56 |
| [y] | 50 | 61 | 43 | 70 |
| [u] | 85 | 95 | 83 | 100 |
| [ɑ] | 36 | 80 | 60 | 64 |
| [ɔ̃] | 41 | 70 | 62 | 70 |
| [ɛ] | 25 | 55 | 23 | 10 |
| [œ] | 25 | 36 | 45 | 65 |
| [ø] | 50 | 82 | 73 | 20 |
| [o] | 38 | 73 | 53 | 40 |
| [ɔ] | 30 | 36 | 40 | 20 |
| [e] | 0 | 0 | 0 | 0 |
| [ɛ̃] | 20 | 64 | 13 | 20 |

En conclusion, la production de la voyelle orale [u] était la plus réussie pour la plupart des étudiants enregistrés (sauf quelques exceptions où certains locuteurs l'ont remplacée par le son [y]). Par contre, la production de la voyelle française orale fermée [e]¹⁰¹ n'était pas du tout correcte. Aucun locuteur tchèque enregistré n'arrivait à la prononcer correctement (avec lèvres très tirées, bouche fermé et langue en avant) et le son final ressemblait à la voyelle tchèque relâchée [é]. D'après notre hypothèse, la production de la voyelle nasale [ɛ̃]¹⁰² posait les plus

¹⁰⁰ Francouzské [o] je zadní zaokrouhlená zavřená ústní samohláska. Hrot jazyka je zřetelně oddálen od dásní spodních řezáků, jazyk se posouvá dozadu, přední část jazyka je nízko, a tím je značně vzdálen od tvrdého patra, zadní část hřbetu jazyka je naopak vyklenuta dozadu vzhůru. **Rty jsou výrazně zaokrouhleny a vyšpulený, tvoří malý kroužek.** Francouzské [ɔ] je zadní zaokrouhlená otevřená ústní samohláska. Přední část jazyka je velmi nízko, zadní část hřbetu jazyka je opět vyklenuta dozadu vzhůru. (DOHALSKÁ, M.; SCHULZOVÁ, O. *Fonetika francouzštiny*. Praha : Karolinum, 2003, p. 97-98)

¹⁰¹ Francouzské zavřené [e] je přední nezaokrouhlená napjatá ústní samohláska. Špička jazyka se opírá o zadní stěnu dolních řezáků, jazyk je vyklenut vzhůru a hřbet jazyka se oproti artikulaci [i] posouvá poněkud dozadu, takže vzdálenost mezi patrem a jazykem je nepatrně větší. (DOHALSKÁ, M.; SCHULZOVÁ, O. *Fonetika francouzštiny*. Praha : Karolinum, 2003, p.87)

¹⁰² Francouzské [ɛ̃] je přední nosová nezaokrouhlená polootevřená samohláska. Oproti otevřenému [ɛ], hřbet jazyka je poněkud snižen, měkké patro je spuštěno dolů a otevírá průchod výdechovému proudu do dutiny

grands problèmes quant aux voyelles nasales en général, et ce qui est surprenant, le moins de réalisations justes de ce son correspond aux étudiants de la 5^e année qui négligeaient totalement sa production correcte tout au long de la lecture à haute voix. Même si le chiffre des réalisations justes pour les voyelles [i] et [y] n'est pas entièrement décevant, nous nous concentrerons encore plus en détail, dans le chapitre suivant, sur la production de ces deux voyelles qui posent des difficultés tout au long du processus éducatif (même après plusieurs années d'apprentissage intensif).

Les erreurs de prononciation individuelles marquantes (principalement en ce qui concerne les éléments segmentaux, mais aussi les éléments suprasegmentaux; comme les liaisons et les enchaînements) de chaque locuteur enregistré sont citées dans la description verbale liée aux tableaux de l'Analyse des enregistrements sonores élaborés pour chaque classe et insérée dans la section ANNEXES (Annexes n° 14).

3.2 Les voyelles [i] et [y]

Pendant notre analyse des enregistrements sonores, nous nous sommes concentrés plus en détail sur la production des voyelles orales [i] et [y]. D'après les sources théoriques étudiées et nos expériences pédagogiques, les locuteurs tchèques ont tendance à prononcer ces voyelles françaises de manière trop «tchèque», donc, incorrecte. La voyelle [i]¹⁰³ n'est pas assez tendue (comme il faut), mais plutôt relâchée et la voyelle [y]¹⁰⁴ n'ayant pas d'équivalent dans le système vocalique tchèque est, dans la plupart des cas, remplacée par le son [u]. Une diction marquée par tels traits ne donne pas l'impression que le locuteur maîtrise les règles de la prononciation française correcte et intelligible et nécessite une concentration plus grande de la part des locuteurs français qui peuvent, après quelques minutes, se fatiguer facilement et

nosní. Při výslovnosti musíme **dbát na dostatečnou napjatost**, otevřenost a zachování nazálního charakteru po celou dobu trvání této samohlásky.

(DOHALSKÁ, M.; SCHULZOVÁ, O. *Fonetika francouzštiny*. Praha : Karolinum, 2003, p.117)

¹⁰³ Francouzské [i] je vysoká přední ústní samohláska – oproti českému **I** je **artikulována s větší napjatostí, s výraznějším zaostřením koutků úst než u českého I**. Jde o výrazně zavřenou samohlásku - minimální šířka retní štěrbiny. Hrot jazyka se opírá o dolní řezáky, jazyk je výrazně obloukovitě vyklenut a posunut vysoko kupředu, takže vzdálenost mezi patrem a jazykem je velmi malá.
(DOHALSKÁ, M.; SCHULZOVÁ, O. *Fonetika francouzštiny*. Praha : Karolinum, 2003, p.78)

¹⁰⁴ Francouzské [y] je vysoká přední zaokrouhlená ústní samohláska, která nemá žádný protějšek v českém vokálním systému. Při artikulaci musíme dbát na **maximální zaokrouhlení** (větší napjatost než při českém [u]) a **vyšpulení rtů**.
(DOHALSKÁ, M.; SCHULZOVÁ, O. *Fonetika francouzštiny*. Praha : Karolinum, 2003, p.80)

perdre l'intérêt de continuer la communication. Notre analyse des réalisations justes des sons [i] et [y] pendant la lecture à haute voix se concentre sur les mots tirés du texte afin de démontrer la fréquence de négligence liée à la prononciation de ces sons problématiques.

3.2.1 La voyelle [i]

Nous avons choisi 5 mots de notre texte (élaboré pour nos besoins didactiques - Annexe n°9) qui contiennent le son [i] analysé. Il s'agit des mots: *s'il te plaît*, *antipathique*, (les) *pistes*, *bisous*, *il ne s'agit*. Il s'agit des mots assez récurrents dans une conversation quotidienne (sauf le mot: *piste* /f/). Nous avons élaboré un petit tableau suivi d'un graphique attaché pour comparer les performances des étudiants de chaque classe observée quant aux réalisations justes de la voyelle [i] concernée.

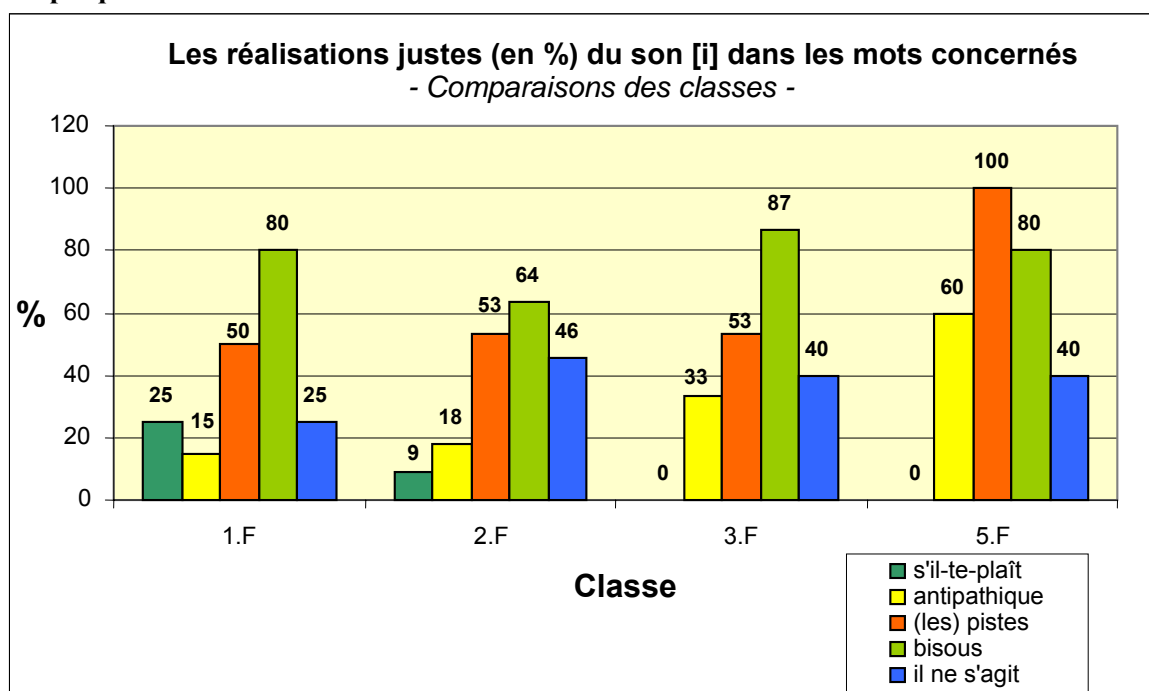
| voyelle [i] | s'il te plaît | antipathique | (les) pistes | bisous | il ne s'agit |
|------------------|---------------|--------------|--------------|--------|--------------|
| Classe | % | % | % | % | % |
| 1 ^e F | 25 | 15 | 50 | 80 | 25 |
| 2 ^e F | 9 | 18 | 53 | 64 | 46 |
| 3 ^e F | 0 | 33 | 53 | 87 | 40 |
| 5 ^e F | 0 | 60 | 100 | 80 | 40 |

Même si l'expression *s'il te plaît* est assez courante et largement utilisée dans la production orale quotidienne, il est assez étonnant que 0 sur 15 étudiants de la classe 3^eF et 0 sur 5 étudiantes de la classe 5^eF (dont l'expression orale était plutôt aisée et soignée) n'arrivaient pas à la prononcer correctement, donc, avec la voyelle française [i] suffisamment tendue. Nous supposons que, dans la plupart des cas, les professeurs tchèques négligent la nécessité de corriger (dès le début) une telle prononciation fautive de ces petits mots récurrents et que les étudiants, ainsi, ignorent l'importance de la prononciation correcte.

Quant au pronom personnel *il*, les locuteurs tchèques souvent oublient d'étirer suffisamment les lèvres pour produire le son [i] correct et bien « à la française». Le [i] peut être compris par un locuteur français comme un [e] déformé. Les réalisations justes (en %) de la voyelle [i] dans ce mot concerné n'ont atteint ni 50%; ce qui est assez décevant. Le même échec correspond à la production éronnée du son [i] dans le mot *antipathique*: Dans la plupart des cas, les étudiants prononcent la voyelle analysée de façon trop « tchèque », donc, pas suffisamment tendue. S'ils arrivent, par hasard, à bien prononcer le premier [i] (= anti), ils gâchent leur performance en prononçant le second [i] (= pathique) de manière trop relâchée, donc, fautive. Une telle production n'est pas, finalement, considérée comme juste. Les chiffres

(en %) des réalisations justes du son [i] quant aux mots *bisous* et *(les) pistes* nous paraissent être satisfaisantes. Les mots commencent par les consonnes bilabiales qui facilitent l'ajustement d'une prononciation correcte de la voyelle française [i]. Néanmoins, les réalisations justes de la voyelle [i] dans le mot *bisous* sont, dans la plupart des cas, limites.

Graphique n°11



3.2.2 La voyelle [y]

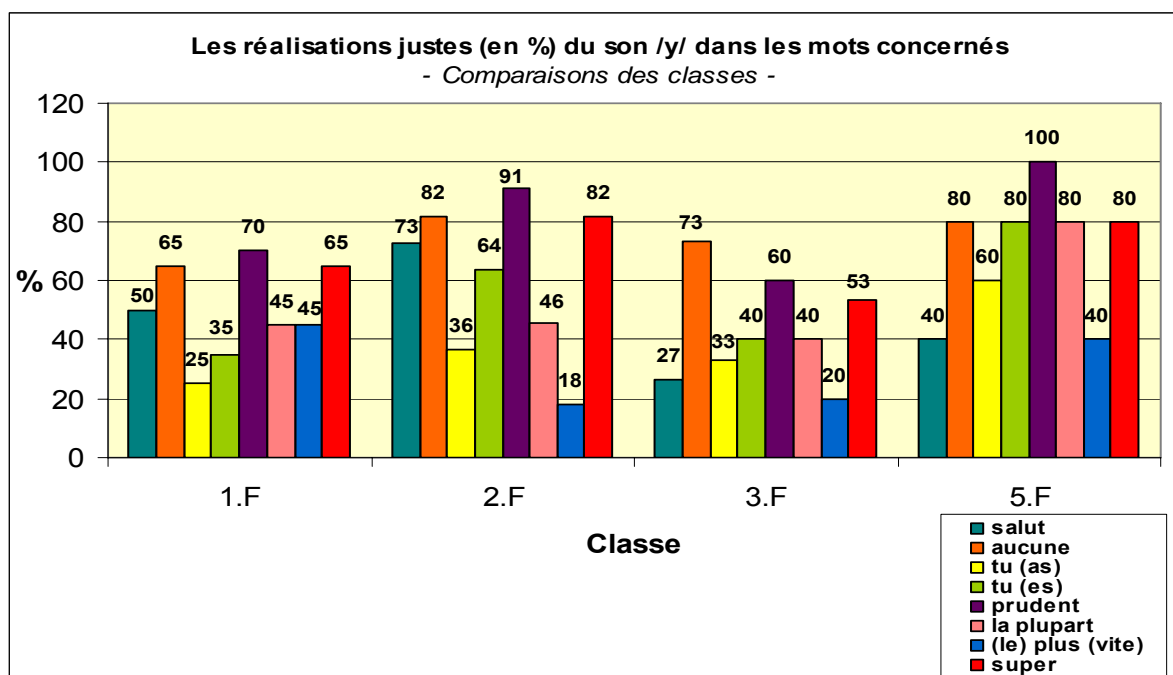
Afin de pouvoir présenter une idée plus exacte des réalisations justes (exprimées en %) de la voyelle [y] dans les 8 mots concernés et de comparer les performances des étudiants de chaque classe observée, nous avons élaboré un petit tableau suivi d'un graphique attaché. Il s'agit de l'analyse des mots suivants: *salut*, *aucune*, *tu (as)*, *tu (es)*, *prudent*, *la plupart*, *(le)plus(vite)*, *super*.

| voyelle [y] | salut | aucune | tu (as) | tu (es) | prudent | la plupart | (le)plus(vite) | super |
|------------------|-------|--------|---------|---------|---------|------------|----------------|-------|
| Classe | % | % | % | % | % | % | % | % |
| 1 ^e F | 50 | 65 | 25 | 35 | 70 | 45 | 45 | 65 |
| 2 ^e F | 73 | 82 | 36 | 64 | 91 | 46 | 18 | 82 |
| 3 ^e F | 27 | 73 | 33 | 40 | 60 | 40 | 20 | 53 |
| 5 ^e F | 40 | 80 | 60 | 80 | 100 | 80 | 40 | 80 |

Puisque la voyelle française [y] n'a pas de son équivalent dans le système phonétique tchèque, nous avons supposé que sa production poserait pas mal de difficultés. Néanmoins, les chiffres (en %) correspondant aux réalisations justes de ce son étaient, dans la plupart des cas, plus élevés qu'ceux correspondant au son [i] (voir le tableau précédent). Néanmoins, certaines réalisations justes de la voyelle [y] étaient souvent limitées, principalement en ce qui concernait les mots *salut* et *super*. Il était parfois difficile de décider si la réalisation du son [y] était fautive ou réussie. (Finalement, nous étions plutôt stricts en prenant la décision finale après avoir réécouté plusieurs fois les enregistrements sonores.) Quant au mot *aucune*, les locuteurs tchèques (=les étudiants enregistrés) ont souvent remplacé la voyelle française [y] (bien labialisée) par des sons négligents qui ressemblaient aux voyelles tchèques relâchées *i* et *u* = [okin] ou [okun] ou bien [okuni]. Si nous analysons plus en détail les résultats des réalisations justes du son [y] dans les expressions *tu (as)* et *tu (es)*, nous pouvons constater que les étudiants de 5^eF ont mieux maîtrisé, dans tous les deux cas, la production de la voyelle [y] que les autres étudiants. Toutefois, après l'analyse des performances individuelles (voir les tableaux détaillées dans les Annexe n°10 - Annexe n°13) seulement 11 sur 51 étudiants ont prononcé correctement tous les deux [y] dans les expressions concernées. (Mais, malheureusement, souvent ignorant la réalisation indispensable de l'enchaînement vocalique.)

Ce qui était aussi marquant, la voyelle [y] dans le mot *prudent* était prononcée correctement, dans la majorité des cas, même par les étudiants de 1^eF qui n'avaient pas connu la signification de ce mot auparavant. Quant au mot *la plupart*, les étudiants remplaçaient souvent la voyelle française [y] par des hybrides des voyelles *i* et *u* = [plipa:R] ou [plupa:R]. Prononcer l'expression *(le)plus(vite)* dans le texte continu apparaît difficile pour la plupart des locuteurs enregistrés. La voyelle française [y] a été souvent remplacée par des variantes inventées des sons [i] ou [u] suivi d'un [s] prononcé; ce qui est incorrect. Les réalisations justes de [y] dans cette expression étaient souvent limitées (les lèvres pas assez arrondies).

Graphique n°12



3.2.3 L'analyse du mot « inutile »

Nous avons osé analyser plus en détail le mot « **inutile** » [inytil] que nous avons trouvé (après les premières réécoutes des enregistrements sonores rassemblés) comme l'un des mots les plus difficiles à prononcer correctement pour la plupart des étudiants. Nous avons découpé le mot concerné en trois syllabes et nous les avons analysées séparément. Le mot contient deux voyelles [i] qui entourent la voyelle [y]; l'acquisition d'une vraie prononciation française correcte exige, donc, dans ce cas-là, pas mal de concentration et d'entraînement précédent pour que le résultat soit le plus fidèle possible à un original français. La prononciation correcte de toutes les trois voyelles en même temps a été atteinte seulement dans 7 cas sur 51 (à consulter, plus en détail, les tableaux correspondants dans l'Annexe n° 15).

Les erreurs de prononciation typiques et récurrentes (chez la plupart des étudiants) qui avaient apparu lors de la lecture à haute voix continue concernent la substitution fautive des sons ([u] à la place de [y] comme [inutil] ou bien [y] à la place de [i] comme [ynutil]) et la prononciation de la voyelle [i] à la façon tchèque (donc, peu tendue). Nous aimerions présenter aussi les exemples de la prononciation complètement éronnée qui menait à l'inintelligibilité du message : [unutil], [anutil], [intyjetel], [ant"il], [an"i], [ynitil].

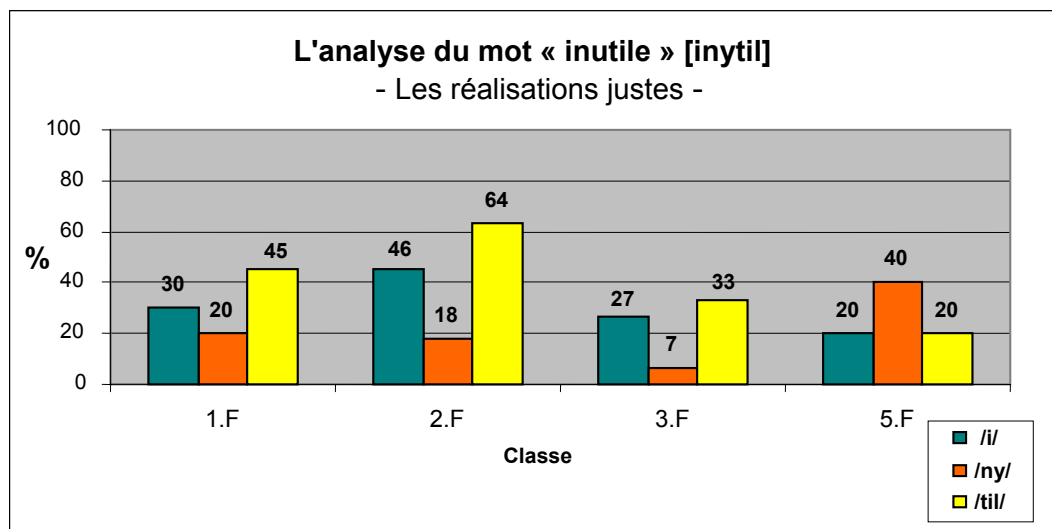
| Classe | le son | n° | AU TOTAL | / | n° d'étudiants | % |
|--------|---------|----|----------|---|----------------|----|
| 1.F | [i] | 6 | 6 | / | 20 | 30 |
| | [ny] | 4 | 4 | / | 20 | 20 |
| | [til] | 9 | 9 | / | 20 | 45 |

| Classe | le son | n° | AU TOTAL | / | n° d'étudiants | % |
|--------|---------|----|----------|---|----------------|----|
| 2.F | [i] | 5 | 5 | / | 11 | 46 |
| | [ny] | 2 | 2 | / | 11 | 18 |
| | [til] | 7 | 7 | / | 11 | 64 |

| Classe | le son | n° | AU TOTAL | / | n° d'étudiants | % |
|--------|---------|----|----------|---|----------------|----|
| 3.F | [i] | 4 | 4 | / | 15 | 27 |
| | [ny] | 1 | 1 | / | 15 | 7 |
| | [til] | 5 | 5 | / | 15 | 33 |

| Classe | le son | n° | AU TOTAL | / | n° d'étudiants | % |
|--------|---------|----|----------|---|----------------|----|
| 5.F | [i] | 1 | 1 | / | 5 | 20 |
| | [ny] | 2 | 2 | / | 5 | 40 |
| | [til] | 1 | 1 | / | 5 | 20 |

Graphique n°13



A partir de ce graphique représentant la comparaison des performances justes dans les 4 classes en question, nous pouvons résumer que la prononciation correcte de ce mot posait assez de difficultés, et ceci pour la plupart des locuteurs tchèques. Les étudiants de trois premières classes n'arrivaient pas à prononcer justement le son [y] dans la deuxième syllabe du mot *inutile*. Par contre, la voyelle [i] placée en dernière syllabe [til] a été la plus réussie de

toutes les trois voyelles analysées. Les performances des étudiantes de 5^eF quant à la prononciation intelligible du son [y] dans la syllabe [ny] n'étaient pas les pires; néanmoins, nous trouvons le résultat (seulement 2 réalisations justes sur 5) plutôt décevant.

En conclusion, les étudiants tchèques ne sont pas habitués, dans la plupart des cas, à prononcer correctement les expressions plus difficiles en lisant à haute voix (faisant attention à la bonne prononciation et se concentrant sur le sens du texte en même temps), ils ne travaillent pas correctement avec la labialisation suffisante des lèvres, négligent l'importance des caractéristiques générales des voyelles françaises et les substituent par des hybrides des voyelles tchèques (incorrectes: moins tendues, moins arrondies, peu ouvertes ou insuffisamment fermées). Il est inévitable de mentionner de nouveau l'influence du *crible phonologique* et de *l'interférence* sur la qualité de la production orale des locuteurs (à voir *partie théorique*; p. 36 - 38)

Domníváme se proto, že pro pedagogické účely je zapotřebí vyjít i z *fonologického síta*, termínu zavedeného Trubeckým, v souvislosti s ním nadále věnovat zvýšenou pozornost problematice *interference* (žák nahradí nezvyklé fonémy těmi, které se jim v jeho mateřském jazyce přibližně podobají

3.3 La réécoute des enregistrements choisis par des locuteurs étrangers

Pour que l'analyse des enregistrements sonores de la lecture à haute voix effectuée par les étudiants volontaires puisse réellement contribuer à l'élaboration d'un rapport de valeur sur la qualité de la production orale des étudiants tchèques (visée, principalement, sur la prononciation correcte des voyelles françaises), nous nous sommes rendu compte qu'il nous fallait aussi rassembler des points de vue des locuteurs natifs et des locuteurs étrangers (s'auto-évaluant en français au moins sur le Niveau B1). Nous avons choisi 2 enregistrements sonores de chaque classe, (au total 8 enregistrements) et nous avons élaboré un questionnaire destiné aux locuteurs étrangers (Annexe n°16). 10 locuteurs étrangers (5 femmes et 5 hommes – parmi eux 3 Français d'un âge et de profession différents et 2 étudiants étrangers) ont été interrogés de réécouter les 8 enregistrements (chacun deux fois) et de remplir le questionnaire, suivant les consignes précises: Leur tâche reposait sur **l'évaluation de l'intelligibilité** des performances des étudiants choisis, sur l'échelle suivante:

- 1 - très bien** (*Je trouve cette prononciation parfaite et tout à fait compréhensible.*)
2 – bien (*Je comprends bien, mais parfois, je ferais des remarques quant à la prononciation.*)
3 - assez bien (*Je comprends, mais avec beaucoup de concentration.*)
4 - passable (*On peut déduire, mais c'est déjà à la limite.*)
5 - insuffisant (*Je trouve cette performance faible et la prononciation incompréhensible.*)

| | MM (1°F) | MP (1°F) | AB (2°F) | BQVS (2°F) | SV (3°F) | TN (3°F) | LZ (5°F) | MB (5°F) |
|------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|----------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| ingénieur français (M), 27 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 |
| professeur français (M), 62 | 5 | 5 | 2 | 3 | 3 | 4 | 1 | 1+ |
| professeur français (M), 34 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| étudiante française (F), 21 | 4 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| étudiante italienne (F), 21 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 |
| étudiante allemande (F), 24 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| étudiante américaine (F), 20 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 |
| étudiante coréenne (F), 21 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 |
| étudiant italien (M), 27 | 4 | 5 | 3 | 4 | 2 | 5 | 3 | 1 |
| étudiant slovaque (M), 25 | 4 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 |

En analysant les données provenant du tableau indiqué plus haut, les locuteurs français quasi bien qu'étrangers (7 étudiants de nationalités différentes) se sont mis d'accord, avec netteté, sur l'évaluation de la lecture effectuée par locuteur tchèque **MB** (5°F). Sa performance a été évaluée comme **très bien** (*Je trouve cette prononciation parfaite et tout à fait compréhensible.*) et son discours comme **naturelle et agréable à écouter**. Ce qui est intéressant, le locuteur le plus âgé (formation: docteur en littérature; profession: Enseignement du FLE et Formation de professeurs) a été assez sévère en évaluant l'intelligibilité de la prononciation des Tchèques concernés. Il a témoigné d'avoir la nécessité de beaucoup de concentration tout au long de l'écoute afin de comprendre le message du texte (nous rappelons que chaque étudiant lisait le même texte) et c'était grâce à la performance excellente du dernier locuteur qu'il avait décodé le contenu de deux lettres lues. Il a avoué que **la diction saccadée** de certains étudiants était, dans la plupart des cas, désagréable à écouter, et donc, à suivre. Il a marqué deux fois la note: **insuffisant** (*Je trouve cette performance faible et la prononciation incompréhensible.*) et une fois la note: **passable** (*On peut déduire, mais c'est déjà à la limite.*) Un jeune ingénieur de nationalité française évaluait plus strictement que les deux autres Français qui restent (un jeune professeur de la phonétique anglaise et une étudiante des Lettres modernes qui se sont accordés dans leur évaluation – sauf un cas: **MM**(1°F)). Il a avoué d'avoir **manqué la fluidité** dans le discours de la majorité des étudiants et d'avoir trouvé **la diction** des locuteurs tchèques plutôt **hachée**,

sans traits de liaisons et d'enchaînements obligatoires qui facilitent une compréhension réussie.

Les 4 jeunes étudiantes-évaluatrices étrangères (âge moyen: 22 ans) ont trouvé les performances des lecteurs tchèques plutôt **bien** (*Je comprends bien, mais parfois, je ferais des remarques quant à la prononciation.*) ou **assez bien** (*Je comprends, mais avec beaucoup de concentration.*) et notaient pas mal de remarques sur les erreurs de prononciation typiques qui avaient gêné l'intelligibilité de la parole. Les 2 jeunes étudiants-évaluateurs étrangers (âge moyen: 26 ans) étaient plus strict lors de l'évaluation et l'étudiant italien a même utilisé deux fois la note 4 = **passable** (*On peut déduire, mais c'est déjà à la limite.*) et deux fois la note 5= **insuffisant** (*Je trouve cette performance faible et la prononciation incompréhensible.*). Il est, donc, devenu évaluateur le plus strict de ce groupe des locuteurs-évaluateurs. En général, les hommes-évaluateurs (français ou d'autre nationalité) se montraient moins volontaires de fournir plus d'énergie, que d'habitude, nécessaire à la compréhension d'une diction atypique tandis que les femmes figuraient comme des évaluatrices moins strictes et plus accomodantes à la diction des Tchèques.

Nous aimerions présenter **les notes intéressantes** que les locuteurs-évaluateurs avaient remplies dans le questionnaire lors de seconde écoute. Nous leur avons demandé de diviser leurs remarques en deux parties: **Ce qui me dérange le plus // Ce que j'apprécie**. Nous voulons rappeler qu'ils n'avaient pas le texte (lu par les étudiants) à leur disposition.

1) Ce qui me dérange le plus:

a) LES ÉLÉMENTS SEGMENTAUX

- les voyelles nasales incorrectement prononcées et souvent suivies de [n]

Une telle prononciation mène à l'**in**intelligibilité et à une concentration énorme nécessaire de la part du locuteur à moins qu'il ne s'oriente bien dans les erreurs de prononciation typiques des Tchèques. Les exemples les plus gênants que les locuteurs avaient cités – sous formes de transcriptions:

longtemps [longtam], *(je) m'inquiète* [mankijet; minkí], *(je) t'embrasse* [tembras], *mon*, [mon], *sympathique* [simpatik], *française* [franséz], *charmante* [šarman], *sont* [son].

- la voyelle orale [i] peu tendue (perçue parfois comme une variante de [e]) et [y] peu arrondie ou remplacée par le son [u]

En général, les locuteurs étrangers ont évalué la prononciation des voyelles françaises par des Tchèques concernés comme négligente et souvent incompréhensible. Les exemples les plus gênants que les locuteurs avaient cités: *inutile* [inutil], *de plus* [de plu].

- la consonne [ʒ] incorrectement remplacée par le son [g] : *prolonger* [prolonger]
- le h aspiré prononcé incorrectement: *Hélène* [helen]
- la consone [v] remplacée par le son [w]

b) LES ÉLÉMENTS SUPRA-SEGMENTAUX

- L'intonation monotone tout au long de la diction (MP (1°F), BQVS (2°F),)
- Le rythme parfois fatigant
- Une diction lente avec beaucoup d'hésitation et de concentration (MM (1°F))
- Les liaisons obligatoires et les enchaînements vocaliques ou consonantiques ne sont pas souvent respectées (la diction saccadée: BQVS (2°F), TN (3°F), SV (3°F), MP(1°F),)
- Le découpage syllabique incorrect (TN (3°F))
- Les coups de glotte marquants (SV (3°F))
- Le manque de l'accent français et de l'accentuation française naturelle

Certaines évaluatrices citent que des locuteurs tchèques ont un accent d'origine très fort.

Le [r] est plus dur que le [r] français.

2) Ce que j'apprécie

- l'effort de s'auto-corriger (par exemple: MM (1°F) dans le mot *vite*: de [wite] à [vit])
- le charme d'accent (d'après l'opinion des évaluateurs français masculins)
- telles performances des étudiants sans trop d'erreurs de prononciation qui empêchent la compréhension et nécessitent trop de concentration
- L'aisance et une bonne prosodie (AB (2°F), MB (5°F))
- une voix agréable malgré toutes les erreurs de prononciation

En général, les locuteurs-évaluateurs se sont mis d'accord qu'ils avaient compris, dans la plupart des cas, le message du texte lu malgré le manque d'enchaînements et de liaisons, l'accentuation atypique et l'accent tchèque marquant. Néanmoins, l'écoute de telles productions orales avec pas mal d'erreurs de prononciation avait nécessité assez d'indulgence

et de volonté pour rester concentrés tout au long de l'écoute, parfois assez fatigant en raison du rythme inhabituel.

4. Les types d'activités phonétiques appliquées

Lors de notre stage pédagogique, nous nous sommes rendu compte de l'importance d'introduire **une pratique phonétique systématique** dans le cours du F.L.E. pour soutenir l'acquisition d'une prononciation claire et intelligible de l'apprenant et son autonomisation dans le processus de développement des habiletés phonétiques. Dans la plupart des cas, nous avons réussi à motiver les étudiants afin qu'ils s'intéressent plus à la qualité de leur expression orale et évitent la négligence dans leur prononciation en français. Il nous fallait faire une sélection des faits phonétiques qui feraient l'objet de notre programme d'enseignement de la phonétique. Limités par la durée de notre stage pédagogique (un mois), nous avons décidé d'organiser un tel programme centré sur les faits segmentaux – principalement les voyelles françaises. Pour préparer des activités phonétiques variées, nous nous sommes inspirés de plusieurs exercices tirés des manuels phonétiques contemporains¹⁰⁵ et nous avons essayés de les personnaliser selon les besoins de nos étudiants venus des classes conférées. Quelques exemples de nos exercices phonétiques appliqués se trouvent à consulter dans la section ANNEXES, Annexe n°18.

Nous étions bien conscients du fait qu'il était nécessaire de travailler avec les étudiants non seulement sur leurs habiletés phonétiques productives, mais aussi réceptives. Nous nous sommes appuyés sur certaines phases (dans l'enseignement de la prononciation) et sur quelques types d'activités¹⁰⁶ qui nous avaient paru être convenables pour nos besoins didactiques:

1/ La sensibilisation aux faits phonétiques

- Sensibilisation auditive (*développer la capacité de percevoir des voyelles concernées*)
- Sensibilisation à la représentation visuelle des mouvements articulatoires

¹⁰⁵ ABRY,D.; VELDEMAN-ABRY,J. *La phonétique. Techniques et pratiques de classe*. Paris: CLE International, 2007.

DOHALSKÁ, M.; SCHULZOVÁ, O. *Fonetika francouzštiny*. Praha : Karolinum, 2003.

CHARLIAC, L.; MOTRON, A.-C. *Phonétique progressive du français avec 600 exercices*. CLE International/ SEJER, 2004.

KANEMAN-POUGATCH, M.; PEDOYA-GUIMBRETIERE, E. *Plaisir des sons*. Paris: Hatier-Didier, 1991.

¹⁰⁶ CHAMPAGNE-MUZAR, C.; BOURDAGES, J.S. *Le point sur la phonétique*. Paris : CLE International, 1998, p. 54-74

2/ La discrimination auditive

- Comparaison-choix binaire

(amener l'apprenant à comparer et à distinguer les voyelles)

3/ L'intégration corporelle

(amener l'apprenant à s'approprier des caractéristiques des voyelles en canalisant son attention sur une partie du corps - les organes de l'appareil phonatoire)

4/ L'association du code orale / code écrit

- Lecture à haute voix *(la correction de prononciation en paires)*

5/ La production dirigée

- Routine de réchauffement *(le massage des joues; la respiration; les grimaces)*
- Répétition (des locutions verbales difficiles, des vire-langues)

Il est bien évident que chaque organisation du contenu pour élaborer un programme équilibré d'enseignement de la phonétique devrait toujours correspondre aux besoins actuels des apprenants concernés, mais nous sommes d'avis que les exercices attachés (appliqués dans les classes 2.B, 4.A, 4.B du lycée Štěpánská à Prague) puissent servir d'inspiration pour les futurs enseignants qui aimeraient préparer leur propre programme de l'intégration de la pratique phonétique dans le cours du F.L.E.

Conclusion

Comme nous l'avons traité plus en détail dans les chapitres précédents de notre mémoire de fin d'études, il est bien évident que l'objectif principal de l'enseignement tchèque contemporain du français langue étrangère s'appuie sur les besoins actuels des étudiants d'acquérir de telles compétences linguistiques qui leur permettront de communiquer aisément en langue cible dans les situations quotidiennes et de l'utiliser, en même temps, de manière réussie, dans la vie professionnelle. Le programme didactique de la plupart des manuels contemporains du F.L.E. est basé sur l'approche communicative suivant les méthodes communicatives qui favorisent l'épanouissement de telles capacités intellectuelles et le développement de telles compétences langagières qui aident l'étudiant à mener une communication réussie dans les divers situations pratiques: être capable d'argumenter, de comparer, de décrire, d'expliquer, de convaincre, d'apprécier en utilisant la langue française. L'usage de la langue cible comme outil de communication est central dans tout l'ensemble pédagogique de l'approche communicative.

En s'appuyant sur nos expériences didactiques rassemblées lors de nos stages pédagogiques dans les lycées tchèques concernés et sur les sources théoriques centrées sur cette problématique, nous nous permettons d'affirmer que **notre première hypothèse a été confirmée**: Suivant les principes de l'approche communicative, les enseignants se contentent, chez leurs apprenants, de telle production orale qui n'empêche pas la compréhension sur les champs lexical et grammatical, et quant à l'exactitude de la prononciation, ils n'exigent qu'une acceptabilité comme une qualité suffisante. La phonétique, mise à l'écart graduellement, reste oubliée dans le processus éducatif d'autant plus que les didacticiens et même les enseignants n'arrivent pas à l'intégrer dans l'enseignement de manière adéquate et digestible. Selon les données provenant de notre recherche didactique dans les lycées, la pratique phonétique est peu pratiquée (et souvent même ignorée) dans les cours du F.L.E. Les enseignants montrent peu d'effort et de volonté (manque de connaissances ou faute de temps) d'intégrer systématiquement des exercices phonétiques dans le programme du cours. La maîtrise du vocabulaire commun et les règles grammaticales de base sont souvent plus accentuées que l'acquisition d'une prononciation claire et intelligible. Et un travail visé sur l'acquisition de la prononciation la plus proche de celle des natifs est marginalisé en même temps que la croyance qu'un accent étranger a une répercussion sensible sur la communication et sur la compréhension orale.

Nous basant sur l'analyse des questionnaires remplis par les étudiants volontaires du lycée bilingue à Písek et du lycée Štěpánská à Prague, toutes les classes interrogées approuvent que la pratique phonétique en classe n'est pas systématique ni régulière. Dans la plupart des cas, les étudiants reconnaissent l'importance de la prononciation correcte dans leur expression orale et ressentent l'utilité ainsi que le besoin de la correction phonétique de la part des enseignants (respectant une attitude positive). Cependant, en général, la phonétique n'est pas le domaine le plus recherché et le plus favori pour les étudiants (étant donné que les enseignants eux-mêmes n'arrivent pas à reconnaître son importance et lui trouver une place digne dans l'enseignement-apprentissage du français). Quant à la comparaison de deux lycées en question, seulement 1 classe sur 4 du lycée Písek et 1 classe sur 3 du lycée Štěpánská se sont mises absolument d'accord sur la volonté de faire régulièrement des activités phonétiques en classe. Donc, le désir de consacrer plus de temps et d'énergie aux exercices phonétiques ne peut pas être généralisé pour tous les étudiants du F.L.E., mais l'approche professionnelle de l'enseignant dépend toujours des besoins actuels des étudiants concrets d'une classe conférée. C'est la raison pour laquelle l'enseignant devrait, dans le cas idéal, lancer un questionnaire et une fiche diagnostique élaborée qui lui permettraient d'analyser la situation concrète afin d'être capable de proposer un programme équilibré de l'intégration de la pratique phonétique en classe.

Quant à la confirmation de notre deuxième hypothèse, il est vrai que la plupart des étudiants ne sont pas contents de la situation actuelle: La mise à l'écart de l'importance d'acquérir une prononciation intelligible. Mais l'effort individuel des étudiants d'améliorer la prononciation est nul ou insuffisant. Les étudiants de deux lycées en question se sont mis d'accord qu'en étudiant une langue étrangère, le plus important c'est de « *connaître le vocabulaire* » et de « *parler la langue le plus souvent possible* ». Ils ressentent la nécessité d'être capable de s'exprimer aisément en langue cible pour pouvoir communiquer dans les situations quotidiennes. (Les besoins contemporains d'un étudiant tchèque du français langue étrangère se reflètent dans la nécessité d'une communication active et réussie.) 3 classes sur 4 du lycée à Písek et 2 classes sur 3 du lycée Štěpánská accentuent aussi l'importance de « *maîtriser bien la grammaire* » puisque les enseignants exigent aussi de bonnes connaissances des règles grammaticales. Les étudiants du lycée à Písek se sont montrés plus favorables à la nécessité de « *prononcer correctement* » en apprenant une langue étrangère que les classes interrogées du lycée Štěpánská qui ont, par contre, accentué l'importance de « *connaître plutôt le context culturel et politique du pays* ». Donc, **notre deuxième hypothèse a été confirmée**

purement dans les cas individuels, mais pas globalement. (si nous prenons en considération les résultats venus de l'analyse des questionnaires).

De toute manière, nous avons décidé d'élaborer un plan didactique de l'intégration de la pratique phonétique dans le cours du F.L.E. centré sur la production et la perception des voyelles. Nous revenons, donc, vers notre **troisième hypothèse** qui concernait l'enregistrement de la lecture des lycéens tchèques et les erreurs de prononciation typiques liées à la production des voyelles françaises. Notre hypothèse **a été confirmée**: Les Tchèques ne respectent pas les règles de la prononciation assez tendue en produisant les voyelles françaises. Les locuteurs tchèques ne sont pas habitués, dans la plupart des cas, à travailler correctement avec la labialisation suffisante des lèvres, négligent l'importance des caractéristiques générales des voyelles françaises et les substituent par des hybrides des voyelles tchèques incorrectes: moins tendues, moins arrondies, peu ouvertes ou insuffisamment fermées. En ce qui concerne la prosodie, la diction des locuteurs tchèques est assez monotone et mal adaptée aux oreilles des locuteurs natifs. Le découpage en groupe rythmiques est souvent gêné par la présence des coups de glotte. L'expression orale est marquée par un accent tchèque assez fort et par le manque d'enchaînements vocaliques et de liaisons obligatoires. Une telle production imparfaite souvent empêche la compréhension aisée de la part des locuteurs. De plus, l'écoute de telles productions orales avec beaucoup d'erreurs de prononciation nécessite assez d'indulgence pour comprendre le message et souvent assez de patience pour rester concentré au rythme inhabituel.

Nous basant sur nos expériences pédagogiques et les résultats de notre recherche, nous avons créé plusieurs exercices phonétiques afin de pouvoir les appliquer dans les classes conférées. Pendant les activités phonétiques ludiques, intégrées dans le cours du français lors de nos stages pédagogiques, tous les étudiants de deux lycées choisis ont parfaitement coopéré et nous avons réussi à susciter leur intérêt commun pour la phonétique, plus précisément pour la production et la perception correctes des voyelles françaises. Dans la moitié des cas, les étudiants se sont montrés prêts de se faire diriger vers l'autonomie dans leur apprentissage et vers une auto-correction efficace. Nous pouvons, donc, constater qu'un élève tchèque bien motivé de la part de l'enseignant est vraiment sur le bon chemin d'accepter la responsabilité de son processus éducatif et d'atteindre ses objectifs personnels dans l'apprentissage des langue, parmi lesquels pourrait figurer aussi l'acquisition d'une prononciation correcte et soignée. Donc, il est nécessaire de former tels enseignants intéressés à la problématique et capables de

communiquer aux étudiants les savoirs et les savoir-faire provenant du champs phonétiques et d'entraîner régulièrement leurs habiletés productives et perceptives. Le rôle de l'enseignant est de faciliter l'apprentissage et d'aider l'étudiant à développer et à raffiner ses compétences phonétiques. Comme nous l'avons prouvé lors de nos stages pédagogiques, l'enseignant qui arrive à motiver les étudiants, acquiert une attitude positive et professionnelle vers la pratique phonétique en classe et fait sentir le progrès à ses étudiants, peut réussir à les convaincre de la nécessité de l'intégration de la phonétique dans les cours du F.L.E.

Nous avons aussi traité une question assez délicate: *Comment corriger les erreurs de prononciation?* Même si l'enseignant devrait représenter pour l'étudiant, dans le cas idéal, un modèle fiable à imiter, il ne doit pas se limiter seulement sur la rétroaction corrective de sa part (la technique toujours la plus utilisée en classe). Les étudiants ne s'entraînent pas suffisamment dans la pratique de l'auto-correction d'erreur de prononciation (d'après nos observations et nos expériences provenant des lycées tchèques) et ils sont peu habitués à se concentrer sur la clarté et l'intelligibilité de leur expression orale, car ils marquent des lacunes dans les compétences phonétiques essentielles pour pouvoir s'autocorriger d'une manière efficace. Dans notre activité pédagogique, nous étions partisans des techniques de correction suivantes: L'auto-correction et la correction en paires qui semblaient utiles pour tous les deux acteurs de l'apprentissage (l'enseignant – l'apprenant) dans le développement et le raffinement des habiletés phonétiques réceptives et productives. Les deux techniques peuvent se compléter et s'inspirer, tout au long du processus éducatif, l'une de l'autre. Nous sommes convaincus qu'un étudiant qui apprend à repérer l'erreur de prononciation chez l'autrui, a plus de chance d'appliquer les stratégies auto-correctives pendant sa propre expression orale. Et comme nous l'avons cité au début de notre mémoire de fin d'études, éduquer un étudiant autonome et responsable de son éducation est l'objectif principal de l'enseignement moderne contemporain en même temps que former, d'une manière professionnelle, de futurs enseignants dans la théorie et la pratique phonétique du français langue étrangère.

Résumé v ČJ

Překládaná diplomová práce se zabývá postavením didaktiky fonetiky v současném českém vyučování francouzštiny jako cizího jazyka a zkoumá její důležitost. Opírá se jak o zpracování dat z výzkumu na dvou českých gymnáziích a o analýzu dotazníků vyplněných francouzsky mluvícími cizinci; tak o odborné publikace zabývající se metodami korektivní fonetiky a aktuálními didaktickými otázkami. Jejím hlavním posláním je **motivovat budoucí učitele k rozvíjení svých diagnostických kompetencí a k sebevzdělávání se ve fonetické praxi a nabídnout přehled nezbytných fonetických jevů** (ze segmentální a suprasegmentální roviny), **jež by učitel měl mít během výuky francouzského jazyka na paměti.**

Celá práce je členěna na dvě hlavní části – **teoretickou a praktickou**. Přílohu tvoří tabulky s analýzou nahrávek francouzské výslovnosti českých studentů, vypracované dotazníky a návrhy fonetických cvičení užitých během pedagogické praxe na vybraných českých gymnáziích. Teoretická část se věnuje poznatkům získaným z dostupných fonetických publikací, současných učebnic korektivní fonetiky a také aktuálních internetových stránek zaměřených na interaktivní procvičování francouzské výslovnosti. Hlavní náplň části praktické tvoří **analýza dotazníků** vyplněných českými studenty učícími se francouzsky a **rozbory nahrávek výslovnosti** několika studentů (zaměřené zvláště na správnou výslovnost francouzských samohlásek). Nahrávky hlasitého čtení dvou krátkých textů (vypracovaných čistě pro naše didaktické účely) byly uskutečněny během naší pedagogické praxe v únoru 2008 na Gymnáziu Písek a jsou součástí diplomové práce (přiložené CD).

Obsah diplomové práce je postaven na **třech základních hypotézách**, na které navazují důležité **didaktické otázky**:

- motivace v procesu osvojování správné srozumitelné výslovnosti,
- kvalita interakce učitel-žák,
- výchova autonomního žáka se smyslem pro zodpovědnost a fonetický cit,
- práce s výslovnostní chybou a podpora auto-korekce jako vhodné techniky,
- rozvoj diagnostických kompetencí učitele (segmentální a suprasegmentální jevy),
- korektivní metody a jejich využití v jednotlivých pedagogických přístupech,
- role výslovnosti v Evropském referenčním rámci pro jazyky

První hypotéza se dotýká problematiky *možného negativního dopadu komunikativního přístupu na potřebu správné a srozumitelné výslovnosti studentova mluveného projevu*. Hojně využívané komunikativní metody v současném českém vyučování francouzštiny *nekladou dostatečný důraz na pravidelnou a systematickou integraci různorodých fonetických aktivit* do vzdělávacího programu cizího jazyka. Učitelé se často spokojují s ledabylou výslovností studentů (se silným českým přízvukem) a upřednostňují spíše takový mluvený projev, který nebrání porozumění z hlediska lexikálních a gramatických pravidel. Hlavním cílem je pomáhat rozvíjet studentovy jazykové a sociální kompetence tak, aby byl schopen využívat francouzský jazyk v praktických situacích v soukromém i profesním životě; tedy umět v daném jazyce např. argumentovat, srovnávat, popisovat, vysvětlovat a hodnotit. Avšak co se týče osvojování správné francouzské výslovnosti, fonetika zůstává v hodinách převážně opomíjena. Mnohdy také proto, že si učitelé (ba dokonce i didaktici a fonetici) neví rady, jak ji adekvátně a stravitelně začlenit do studijního programu.

Výsledky zpracování dat didaktického výzkumu vedeného na vybraných českých gymnáziích (Gymnázium Písek a Gymnázium Štěpánská-Praha) potvrzují naši první hypotézu a ukazují, že fonetická cvičení jsou v hodinách FJ nedostatečně a nesystematicky praktikována. Učitelé kladou důraz především na osvojení gramatických pravidel a dobrou znalost slovní zásoby. A proto i sami studenti pocítují potřebu ovládat širokou slovní zásobu a potřebnou gramatiku. Analýza dotazníků (vyplněných studenty ze 7 různých tříd) dokázala, že i když fonetika nepatří mezi nejoblíbenější a nejvyhledávanější oblasti výuky, studenti uznávají důležitost správné výslovnosti ve svém jazykovém projevu a pocítují potřebu odborné fonetické korekce ze strany učitele.

Sestavení **druhé hypotézy** spočívalo v přesvědčení, že *většina českých studentů není spokojena s nedostatečnou výukou správné francouzské výslovnosti a nesystematickým začleňováním fonetických aktivit do hodin FJ*. Předpokládali jsme, že studenti by byli ochotni pravidelně pracovat na správném osvojování segmentálních a suprasegmentálních jevů pro zdokonalení svých fonetických percepčních a produkčních dovedností a že by mohli být schopni auto-evaluace mluveného projevu a auto-korekce výslovnosti. Analýza dotazníků sice ukázala, že studenti jsou si vědomi svých nedostatečných znalostí v oblasti fonetiky francouzského jazyka, ale většina studentů se přiznala, že jejich individuální úsilí zdokonalit svou výslovnost je téměř nulové (nedostatečná motivace a málo podnětů ze strany učitele). Dotazovaní hromadně neprojevovali žádné zvláštní odhodlání vzdělávat se ve fonetice

(porovnáme-li celkové výsledky jednotlivých tříd), ale shodli se na důležitosti schopnosti správné a bezprostřední komunikace ve francouzském jazyce. Nicméně, nenechali jsme se odradit a během pedagogické praxe jsme si později ověřili, že zajímavé a zábavné fonetické aktivity, potřebné vědomosti učitele o základních fonetických jevech, jeho nadšené odhodlání a dostatečná motivace sebevzdělávat se a snažit se klást důraz na osvojení správné francouzské výslovnosti dokáží studenty strhnout a namotivovat ke snaze zdokonalit svůj mluvený projev, tedy i pečovat o správnost francouzské výslovnosti. Má-li student dostatečné podněty ze strany učitele s kladným a odborným přístupem, dokáže podávat výborné výkony. Taková úspěšná a fungující spolupráce přináší dobrý pocit a motivaci k další práci; a to na obou stranách.

Abychom však mohli vypracovat didaktický plán integrace fonetické praxe do hodin FJ, bylo třeba diagnostikovat nejčastější výslovnostní obtíže českých studentů. Rozhodli jsme se sestavit dva krátké texty a nechali je postupně nahlas přečíst 51 vybranými studenty. Nahrávky jejich výkonu posloužily k analýze výslovnostních chyb a na ni navazovala i naše **třetí hypotéza**, která byla naším didaktickým výzkumem potvrzena. Jelikož oblast fonetiky je značně široká, zaměřili jsme se na produkci některých francouzských samohlásek a porovnání českého a francouzského vokálního systému. *Čeští studenti FJ ve většině případů nerespektují pravidla správné francouzské výslovnosti, nejsou zvyklí dodržovat potřebnou labializaci a nazalizaci, zanedbávají obecné charakteristiky francouzských samohlásek a nesprávně je nahrazují českými samohláskami nebo jejich nedokonalými variantami: nedostatečně zavřené nebo otevřené.* Jelikož jsme si však vědomi, že správná výslovnost segmentálních prvků pro komunikaci nestačí, všimli jsme si také částečně suprasegmentální roviny projevu: monotónní přednes, špatná práce s přízvukem a intonací, nedostatečné nebo nesprávné vázání slov, přítomnost hrdelních rázů.

Naši pedagogickou pozornost jsme soustředili také k vysvětlení termínu fonologické síto a problematice pozitivního transferu a interference (*Student nahrazuje nezvyklé a neznámé fonémy těmi, které se jim v jeho mateřském jazyce přibližně podobají.*). Dobrý učitel by měl být tedy schopen rozpoznat právě fonémy působící nesnáze ve srovnání s jazykem mateřským. Je samozřejmé, že výslovnost plná rušivých elementů není příjemná na poslech, a to jak pro rodilé mluvčí, tak pro cizince učící se francouzsky, a vyžaduje mnohdy hodně shovívavosti ze strany recipientů a jejich dostatečnou trpělivost zvyknout si na neobvyklý přednes. Během studijní stáže v Paříži (únor–červen 09) jsme vypracovali dotazník související s evaluací 8 vybraných nahrávek výslovnosti českých studentů z Gymnázia Písek. Deset

dobrovolných cizinců mluvících francouzsky (5 mužů a 5 žen různého věku) mělo za úkol ohodnotit kvalitu jejich čtení a srozumitelnost výslovnosti. Muži (jakékoliv národnosti) byli obecně méně ochotní vynaložit více energie a pozornosti, než jsou obvykle zvyklí, k porozumění atypické francouzské artikulace. Ženy se ukázaly být přizpůsobivější a hodnotily jednotlivé výkony studentů méně přísně. Obecně můžeme shrnout: *Většina hodnotících se shodla na tom, že česká výslovnost francouzských samohlásek je ledabylá, práce s intonací a přízvukem neobvyklá a dodržování vokálního a konsonantického vázání nedostatečné. Porozumění mluveného slova některých českých mluvčích vyžadovalo soustředěnou pozornost a značnou shovívavost ze strany některých hodnotících cizinců.*

A protože ne každý rodilý mluvčí nebo cizinec je ochotný pozorně poslouchat ledabylý projev studenta s chybnou francouzskou výslovností, jsme si vědomi důležitosti integrace fonetické praxe do hodin FJ. A proto jsme se na základě shromážděných informací z odborných publikací a cenných zkušeností z pedagogické stáže na vybraných českých gymnáziích rozhodli vypracovat tuto diplomovou práci, jejímž hlavním motivem je poukázat na nedostatečnou snahu interaktivně rozvíjet percepční a produkční dovednosti českého žáka v hodinách francouzštiny jako cizího jazyka a pobídnout budoucí učitele k osvojování nezbytných fonetických znalostí a rozvíjení diagnostických kompetencí tak, aby dokázali vychovávat samostatné studenty, zodpovědné za své vzdělávání a motivované k podávání dobrých výkonů. Důležitá role učitele v oblasti fonetické praxe spočívá v umění nenásilně přesvědčit studenta k ochotě pečovat o svůj mluvený projev, tedy i správnou a srozumitelnou výslovnost.

Výuka zvukové složky jazyka vyžaduje tedy pravidelnost a systematické zavádění ze strany učitele, avšak i poctivé procvičování ze strany studenta. Dobrý učitel by měl podrobně prozkoumat výhody a nevýhody jednotlivých metod a technik korektivní fonetiky (*V teoretické části jsme představili např. metodu verbo-tonální, metodu fonologických opozic, metodu artikulační, metodu založená na transkripční abecedě, využití vizuální podpory, metodu upřednostňující práci s počítačem.*), aby následně dokázal podle potřeb, vědomostí a schopností svých studentů vybrat metodu nejvhodnější. Takový profesionální přístup učitele vyžaduje aktivní zájem o obor, neustálou informovanost a samozřejmě dobrou vůli a snahu vzdělávat se. Kvalitní učitel je právě ten, kdo se snaží věrně zachovávat gramatická, lexikální a výslovnostní pravidla vybraného jazyka a pozitivně motivuje studenty ke stále lepším a

radostnějším výkonům. Profesní vědomosti a dovednosti učitele, ale stejně i tak jeho osobnost, tedy hrají neodmyslitelnou roli v daném edukačním procesu.

V našem případě se jedna z nesnadných úloh učitele dotýká i korekce výslovnosti a práce s výslovnostní chybou. V teoretické části jsme se snažili zodpovědět nelehkou otázku týkající se problematiky *Jak správně opravovat výslovnostní chyby a jaké volit techniky?*. Poté, co jsme prostudovali některé možné postupy práce s chybou nabízené pedagogickými příručkami, došli jsme k závěru, že i když by měl učitel pro studenta správně představovat důvěryhodný model potřebný ke správné imitaci cílové výslovnosti, neměl by se omezovat pouze na zpětnou vazbu v rámci své osoby. Důvtipný učitel by se měl snažit vhodně využívat techniku korekce výslovnosti ve dvojicích, neboť tak vychovává samostatné studenty schopné evaluace a později také auto-korekce. Student, který si osvojí potřebné fonetické vědomosti a naučí se soustředit se na projev ostatních a vyhledávat jejich výslovnostní nedostatky, aktivně procvičuje percepční a produkční fonetické dovednosti, ujasňuje si potřebu srozumitelné výslovnosti ve vlastním mluveném projevu a časem dokáže aplikovat nezbytné auto-korektivní strategie.

Jak jsme uvedli již na začátku celé práce, vychovat uvědomělého autonomního studenta se smyslem pro zodpovědnost, neustálý pokrok a fonetický cit by podle nás mělo být jedním z hlavních posláních současného českého vyučování francouzštiny jako cizího jazyka. A stejně tak i poskytnout kvalitní a plnohodnotné vzdělání budoucím učitelům francouzštiny v oblasti didaktiky fonetiky.

BIBLIOGRAPHIE

- ABRY, D.; VELDEMAN-ABRY, J. *La phonétique. Techniques et pratiques de classe*. Paris: CLE International, 2007.
- ARGOD-DUTARD, F. *Éléments de phonétique appliquée*. Paris: Armand Colin, 2006.
- CALLAMAND, M. *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*. Paris: Clé International, 1981.
- CHAMPAGNE-MUZAR, C.; BOURDAGES, J.S. *Le point sur la phonétique*. Paris: CLE International, 1998.
- CHARLIAC, L.; MOTRON, A.-C. *Phonétique progressive du français avec 600 exercices*. CLE International/ SEJER, 2004.
- CYR, P.; GERMAIN, C. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International, 1998.
- DOHALSKÁ, M.; SCHULZOVÁ, O. *Fonetika francouzštiny*. Praha: Karolinum, 2003.
- EDGE, J. *Mistakes and corrections*, London: Longman, 1989.
- FENCLOVÁ, M. *Fonetika francouzštiny jako lingvodidaktický problém*. Praha: Pedf UK, 2003.
- GUIMBRETIERE, E. *Phonétique et Enseignement de l'Oral*. Paris: Didier, 1994.
- KANEMAN-POUGATCH, M.; PEDOYA-GUIMBRETIERE, E. *Plaisir des sons*. Paris: Hatier-Didier, 1991.
- LAURET, B. *Enseigner la prononciation du français: questions et outils*. Paris: Hachette, 2007.
- LEON, M. *Exercices systématiques de prononciation française*. Paris: Hachette, 1991.
- LEON, P. *Le phonétisme et prononciation du français*. Nathan, Coll. Fac, 1992.
- LEON, M.; LEON, P. *La prononciation du français*. Paris: Armand Colin, 2004.
- MARTINEZ, P. *La didactique des langues étrangères*. Paris: PUF (Edition Que sais-je ?), 2008.
- PALKOVÁ, Z. *Fonetika a fonologie češtiny*. Praha: Karolinum, 1997.
- SIOUFFI, G.; VAN RAEMDONCK, D. *100 Fiches pour comprendre la linguistique*. Paris: Bréal.
- TAGLIANTE, C. *L'évaluation et le Cadre Européen Commun*, Paris: CLE International, 2005.
- TRUBETZKOY, N. S. *Principes de Phonologie*. Paris: Klincksieck, 1986.
- VAISSIERE, J. *La phonétique*. Paris: PUF (Edition Que sais-je ?), 2006.
- WIOLAND, F. *Prononcer les mots du français*. Paris: Hachette, 1991.

SITOGRAFIE

<http://www3.unileon.es/dp/dfm/flenet/phon/indexphon.html>, *le 23 juin 09*

http://www.tv5.org/TV5Site/lf/langue_francaise.php, *le 15 juillet 09*

http://www.tv5.org/TV5Site/publication/publi-39-Les_virelangues.htm, *le 22 juin 09*

<http://www.tv5.org/TV5Site/dictee/dictee.php>, *le 22 juin 09*

<http://www.cavi.univ-paris3.fr/lexicometrica/jadt/jadt2008/pdf/dister.pdf>, *le 22 juin 09*

<http://flecampus.ning.com/profiles/blogs/autocorrection-de-la>, *le 24 juin 09*

<http://www.cavilam.com/fr/ateliers-thematiques/apprendre-et-enseigner-avec-tv5monde.html>,
le 22 juin 09

http://www.appf.org.py/actes/fichiers_com_pdf/2_6%20POIRIER%20Vicky%20CA.pdf, *le 22 juin 09*

http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/020/006_010_allard.pdf, *le 26 juillet 09*

ANNEXES

| | | |
|--------------------|---|------------|
| ANNEXE N°1 | QUESTIONNAIRE POUR LES ÉTUDIANTS | 117 |
| ANNEXE N°2 | ANALYSE DU QUESTIONNAIRE, LYCÉE PÍSEK, CLASSE 1°F (Tableau n°1, Tableau n°2, Tableau n°3, Tableau n°4) | 118 |
| ANNEXE N°3 | ANALYSE DU QUESTIONNAIRE, LYCÉE PÍSEK, CLASSE 2°F (Tableau n°5, Tableau n°6, Tableau n°7) | 122 |
| ANNEXE N°4 | ANALYSE DU QUESTIONNAIRE, LYCÉE PÍSEK, CLASSE 3°F (Tableau n°8, Tableau n°9, Tableau n°10) | 125 |
| ANNEXE N°5 | ANALYSE DU QUESTIONNAIRE, LYCÉE PÍSEK, CLASSE 5°F | 128 |
| | (Tableau n°11, Tableau n°12) | |
| ANNEXE N°6 | ANALYSE DU QUESTIONNAIRE, LYCÉE ŠTĚPÁNSKÁ, CLASSE 2.B (Tableau n°13, Tableau n°14 , Tableau n°15) | 130 |
| ANNEXE N°7 | ANALYSE DU QUESTIONNAIRE, LYCÉE ŠTĚPÁNSKÁ, CLASSE 4.A (Tableau n°16, Tableau n°17 , Tableau n°18) | 133 |
| ANNEXE N°8 | ANALYSE DU QUESTIONNAIRE, LYCÉE ŠTĚPÁNSKÁ, CLASSE 4.B (Tableau n°19, Tableau n°20 , Tableau n°21) | 136 |
| ANNEXE N°9 | TEXTES À LIRE | 139 |
| ANNEXE N°10 | ANALYSE DES ENREGISTREMENTS SONORES LECTURE À HAUTE VOIX - CLASSE 1°F, LYCÉE PÍSEK (Tableau n°22, Tableau n°23, Tableau n°24, Tableau n°25) | 140 |
| ANNEXE N°11 | ANALYSE DES ENREGISTREMENTS SONORES LECTURE À HAUTE VOIX - CLASSE 2°F, LYCÉE PÍSEK (Tableau n°26, Tableau n°27, Tableau n°28) | 144 |
| ANNEXE N°12 | L'ANALYSE DES ENREGISTREMENTS SONORES LA LECTURE À HAUTE VOIX - CLASSE 3°F, LYCÉE PÍSEK (Tableau n°29, Tableau n°30, Tableau n°31) | 147 |
| ANNEXE N°13 | ANALYSE DES ENREGISTREMENTS SONORES LECTURE À HAUTE VOIX - CLASSE 5°F, LYCÉE PÍSEK (Tableau n°32, Tableau n°33) | 150 |
| ANNEXE N°14 | DESCRIPTION VERBALE DES ERREURS DE PRONONCIATION INDIVIDUELLES MARQUANTES (pour chaque locuteur enregistré) (Tableau n°34, Tableau n°35, Tableau n°36, Tableau n°37) | 152 |
| ANNEXE N°15 | ANALYSE DU MOT « inutile »; COMPARAISON DES CLASSES (Tableau n°38, Tableau n°39 , Tableau n°40, Tableau n°41) | 155 |
| ANNEXE N°16 | QUESTIONNAIRE (destiné aux locuteurs étrangers) | 157 |
| ANNEXE N°17 | FICHE DIAGNOSTIQUE | 158 |
| ANNEXE N°18 | ACTIVITÉS PHONÉTIQUES (Fiches pédagogiques) | 159 |

ANNEXE N°1:

QUESTIONNAIRE (pour les étudiants)

Âge:

Sexe: F / M /entourez la bonne réponse, s'il vous plaît/

Origine:

1. Depuis combien de temps apprenez-vous le français?

.....

2. Combien de fois par semaine/ par jour avez-vous le cours de français?

.....

3. Travaillez-vous avec votre professeur sur la bonne prononciation? /cochez la réponse/

- | | |
|--|---|
| • Oui , d'une façon régulière et systématique. | • Oui , mais d'une façon chaotique. |
| • Parfois , il y a des moments où l'on fait des exercices supplémentaires /poèmes, vire-langues.../ | • Parfois , il y a des moments où l'on fait des exercices structuraux dans les manuels |
| • Oui , mais nous n'y consacrons que peu de temps (si c'est le cas, 5 minutes au maximum) | • Je voudrais parfois consacrer plus de temps aux exercices de prononciation! |
| • Pas trop , il n'y a pas de temps pour cela! | • Pas trop et la prononciation ne m'intéresse pas! |
| • Non, jamais | • Je ne sais pas |

4. Que faites-vous personnellement pour acquérir l'accent français? /cochez les réponses/

- | | |
|---|---|
| • J'écoute souvent les chansons / • et je les chante/ | • Je fais des exercices systématiques de bonne prononciation chez moi |
| • Je regarde les films /• je mémorise les dialogues/ | • En apprenant le nouveau vocabulaire, je lis les mots à haute voix et je cherche et vérifie la bonne prononciation dans le dictionnaire. |
| • J'écoute les émissions à la radio. | • Je ne fais rien de spécial. |
| • Je lis à haute voix. | • L'accent français ne me regarde pas! |
| • Je parle avec des natifs. | |
| • Je ne me suis jamais posé la question. | |

5. Pensez-vous qu'il soit nécessaire d'améliorer votre prononciation? Si oui, comment?

.....

6. A votre avis, en étudiant une langue étrangère, le plus important, c'est de:

- | | | |
|--------------------------|-------------------------------|---|
| • maîtriser la grammaire | • connaître le vocabulaire | • pouvoir lire les livres écrits français |
| • écrire sans fautes | • connaître le contexte | • parler la langue le plus souvent possible |
| • prononcer correctement | culturel et politique du pays | • être capable de s'exprimer spontanément |

7. Quelles autres langues étrangères parlez-vous? Enumérez-les:

.....

8. Vos parents, quelles langues étrangères maîtrisent-ils au niveau communicatif?

Mère: _____ Père: _____
/langue maternelle: _____ / / langue maternelle: _____ /

ANNEXE N°2: Tableau n°1

L'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE, LYCÉE PÍSEK, CLASSE 1^{er}F

| | |
|----------|-------------------|
| CLASSE : | 1 ^{er} F |
| ÂGE : | 14 ans |

LES FILLES

9 cours de français/ semaine

| | | | | | | | | | |
|--------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|--------|-------|--------|
| | R.F. | T.K. | I.L. | K.C. | D.V. | M.M. | E.B. | M.Z. | R.L. |
| J'apprends le français depuis: | 8 mois | 8 mois | 8 mois | 8 mois | 8 mois | 2 ans | 8 mois | 3 ans | 8 mois |

Travaillez-vous avec votre professeur sur la bonne prononciation?

| | R.F. | T.K. | I.L. | K.C. | D.V. | M.M. | E.B. | M.Z. | R.L. | n°1 |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|
| Oui, d'une façon régulière et systématique. | ■ | | | | | | | | | 1 |
| Parfois, des exercices supplémentaires. | | ■ | | | | | ■ | | | 2 |
| Oui, mais on n'y consacre que peu de temps. | | | | | ■ | ■ | | | | 2 |
| Pas trop, il n'y a pas de temps pour cela! | | | | | | | | | | 0 |
| Non, jamais! | | | | | | | | | | 0 |
| Oui, mais d'une façon chaotique. | | | | | | | | | | 0 |
| Parfois, des exercices dans les manuels. | | | ■ | ■ | | | | ■ | ■ | 4 |
| Je voudrais y consacrer plus de temps! | ■ | | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | 5 |
| Pas trop; la prononciation ne m'intéresse pas! | | | | | | | | | | 0 |
| Je ne sais pas. | | | | | | | | | | 0 |

Que faites-vous personnellement pour acquérir l'accent français?

| | R.F. | T.K. | I.L. | K.C. | D.V. | M.M. | E.B. | M.Z. | R.L. | n°1 |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|
| J'écoute souvent les chansons. | ■ | ■ | ■ | ■ | | | ■ | | | 5 |
| Je regarde les films /je mémorise le dialogue/ | ■ | | | | | | | ■ | | 2 |
| J'écoute les émissions à la radio. | | | | | | | | | | 0 |
| Je lis à haute voix. | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | 6 |
| Je parle avec des natifs. | ■ | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 8 |
| Je ne me suis jamais posé la question. | | | | | | | | | ■ | 1 |
| Je fais des exercices systématiques chez moi | | | | | ■ | ■ | | | | 2 |
| Je lis les nouveaux mots à haute voix et | | ■ | ■ | | | | ■ | | | 3 |
| Je vérifie la prononciation dans le dictionnaire. | | ■ | ■ | | | | ■ | | | 3 |
| Je ne fais rien de spécial. | | | | | | | | | ■ | 1 |
| L'accent français ne me regarde pas! | | | | | | | | | ■ | 1 |

A votre avis, en étudiant une langue étrangère, le plus important, c'est de:

| | R.F. | T.K. | I.L. | K.C. | D.V. | M.M. | E.B. | M.Z. | R.L. | n°1 |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|
| maîtriser la grammaire | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | ■ | ■ | ■ | 8 |
| écrire sans fautes | | | | | | | ■ | | | 1 |
| prononcer correctement | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | 7 |
| connaître le vocabulaire | ■ | ■ | ■ | ■ | | ■ | | ■ | ■ | 7 |
| connaître le context cultur. et polit. du pays | | | | | | | | | | 0 |
| pouvoir lire les livres écrits français | ■ | | | | | | | | | 1 |
| parler la langue le plus souvent possible | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | ■ | 8 |
| être capable de s'exprimer spontanément | ■ | ■ | ■ | | | ■ | ■ | | ■ | 6 |

Tableau n°2

L'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE, LYCÉE PÍSEK, CLASSE 1^{er}F

| | | |
|----------|-------------------|------------------------------|
| CLASSE : | 1 ^{er} F | LES FILLES |
| ÂGE : | 14 ans | 9 cours de français/ semaine |

| | | | | | | | | |
|--------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|-------|--------|
| | T.S. | T.Sch | K.P. | D.Z. | M.A. | G.K. | K.M. | M.S. |
| J'apprends le français depuis: | 6 mois | 6 mois | 6 mois | 6 mois | 6 mois | 2 ans | 2 ans | 8 mois |

Travaillez-vous avec votre professeur sur la bonne prononciation?

| | T.S. | T.Sch | K.P. | D.Z. | M.A. | G.K. | K.M. | M.S. | n°2 |
|--|------|-------|------|------|------|------|------|------|-----|
| Oui, d'une façon régulière et systématique. | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | | 4 |
| Parfois, des exercices supplémentaires. | | | | | | | | | 0 |
| Oui, mais on n'y consacre que peu de temps. | ■ | ■ | ■ | | | | | | 3 |
| Pas trop, il n'y a pas de temps pour cela! | | | | | | | | | 0 |
| Non, jamais! | | | | | | | | | 0 |
| Oui, mais d'une façon chaotique. | | | | | | | | | 0 |
| Parfois, des exercices dans les manuels. | | | | | | | | ■ | 1 |
| Je voudrais y consacrer plus de temps! | | | | | | | | ■ | 1 |
| Pas trop; la prononciation ne m'intéresse pas! | | | | | | | | | 0 |
| Je ne sais pas. | | | | | | | | | 0 |

Que faites-vous personnellement pour acquérir l'accent français?

| | T.S. | T.Sch | K.P. | D.Z. | M.A. | G.K. | K.M. | M.S. | n°2 |
|---|------|-------|------|------|------|------|------|------|-----|
| J'écoute souvent les chansons. | | | ■ | | | | | | 1 |
| Je regarde les films /je mémorise le dialogue/ | ■ | ■ | | | | ■ | ■ | ■ | 5 |
| J'écoute les émissions à la radio. | | | | | | | | ■ | 1 |
| Je lis à haute voix. | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | 6 |
| Je parle avec des natifs. | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 7 |
| Je ne me suis jamais posé la question. | | | | | | | | | 0 |
| Je fais des exercices systématiques chez moi | ■ | | | | | ■ | ■ | | 3 |
| Je lis les nouveaux mots à haute voix et | | ■ | | ■ | ■ | ■ | ■ | | 5 |
| Je vérifie la prononciation dans le dictionnaire. | | ■ | | ■ | ■ | ■ | ■ | | 5 |
| Je ne fais rien de spécial. | | | | | | | | | 0 |
| L'accent français ne me regarde pas! | | | | | | | | | 0 |

A votre avis, en étudiant une langue étrangère, le plus important, c'est de:

| | T.S. | T.Sch | K.P. | D.Z. | M.A. | G.K. | K.M. | M.S. | n°2 |
|---|------|-------|------|------|------|------|------|------|-----|
| maîtriser la grammaire | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 7 |
| écrire sans fautes | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | | 4 |
| prononcer correctement | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 7 |
| connaître le vocabulaire | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 8 |
| connaître le contexte cultur. et polit. du pays | | | | | | | | | 0 |
| pouvoir lire les livres écrits français | | | | | | | | | 0 |
| parler la langue le plus souvent possible | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | 7 |
| être capable de s'exprimer spontanément | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 8 |

Tableau n°3

L'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE, LYCÉE PÍSEK, CLASSE 1^{er}F

| | |
|----------|-------------------|
| CLASSE : | 1 ^{er} F |
| ÂGE : | 14 ans |

LES GARÇONS
9 cours de français/
semaine

| | | | |
|--------------------------------|--------|--------|--------|
| | M.P. | L.B. | S.V. |
| J'apprends le français depuis: | 6 mois | 6 mois | 6 mois |

Travaillez-vous avec votre professeur sur la bonne prononciation?

| | M.P. | L.B. | S.V. | n°3 |
|--|------|------|------|-----|
| Oui, d'une façon régulière et systématique. | | | | 0 |
| Parfois, des exercices supplémentaires. | | | | 0 |
| Oui, mais on n'y consacre que peu de temps. | | | ■ | 1 |
| Pas trop, il n'y a pas de temps pour cela! | | | | 0 |
| Non, jamais! | | | | 0 |
| Oui, mais d'une façon chaotique. | | | | 0 |
| Parfois, des exercices dans les manuels. | ■ | ■ | | 2 |
| Je voudrais y consacrer plus de temps! | | | | 0 |
| Pas trop; la prononciation ne m'intéresse pas! | | | | 0 |
| Je ne sais pas. | | | | 0 |

Que faites-vous personnellement pour acquérir l'accent français?

| | M.P. | L.B. | S.V. | n°3 |
|---|------|------|------|-----|
| J'écoute souvent les chansons. | | | | 0 |
| Je regarde les films /je mémorise le dialogue/ | | | | 0 |
| J'écoute les émissions à la radio. | | | | 0 |
| Je lis à haute voix. | | | | 0 |
| Je parle avec des natifs. | ■ | ■ | ■ | 3 |
| Je ne me suis jamais posé la question. | | | | 0 |
| Je fais des exercices systématiques chez moi | ■ | | | 1 |
| Je lis les nouveaux mots à haute voix et | | | ■ | 1 |
| Je vérifie la prononciation dans le dictionnaire. | | | ■ | 1 |
| Je ne fais rien de spécial. | | ■ | | 1 |
| L'accent français ne me regarde pas! | | | | 0 |

A votre avis, en étudiant une langue étrangère, le plus important, c'est de:

| | M.P. | L.B. | S.V. | n°3 |
|--|------|------|------|-----|
| maîtriser la grammaire | ■ | ■ | | 2 |
| écrire sans fautes | | | | 0 |
| prononcer correctement | | | | 0 |
| connaître le vocabulaire | | ■ | | 1 |
| connaître le context cultur. et polit. du pays | | | | 0 |
| pouvoir lire les livres écrits français | | | | 0 |
| parler la langue le plus souvent possible | | | ■ | 1 |
| être capable de s'exprimer spontanément | ■ | ■ | | 2 |

Tableau n°4

AU TOTAL - LYCÉE PÍSEK, CLASSE 1^{er}F (20 étudiants)***Travaillez-vous avec votre professeur sur la bonne prononciation?***

| Classe 1^{er}F | n°1 | n°2 | n°3 | total | % |
|--|------------|------------|------------|--------------|-----------|
| Oui , d'une façon régulière et systématique. | 1 | 4 | 0 | 5 | 25 |
| Parfois , des exercices supplémentaires. | 2 | 0 | 0 | 2 | 10 |
| Oui , mais on n'y consacre que peu de temps. | 2 | 3 | 1 | 6 | 30 |
| Pas trop , il n'y a pas de temps pour cela! | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Non , jamais! | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Oui , mais d'une façon chaotique. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Parfois , des exercices dans les manuels. | 4 | 1 | 2 | 7 | 35 |
| Je voudrais y consacrer plus de temps! | 5 | 1 | 0 | 6 | 30 |
| Pas trop ; la prononciation ne m'intéresse pas! | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Je ne sais pas . | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Que faites-vous personnellement pour acquérir l'accent français?

| Classe 1^{er}F | n°1 | n°2 | n°3 | total | % |
|---|------------|------------|------------|--------------|-----------|
| J' écoute souvent les chansons. | 5 | 1 | 0 | 6 | 30 |
| Je regarde les films /je mémorise le dialogue/ | 2 | 5 | 0 | 7 | 35 |
| J' écoute les émissions à la radio. | 0 | 1 | 0 | 1 | 5 |
| Je lis à haute voix. | 6 | 6 | 0 | 12 | 60 |
| Je parle avec des natifs. | 8 | 7 | 3 | 18 | 90 |
| Je ne me suis jamais posé la question . | 1 | 0 | 0 | 1 | 5 |
| Je fais des exercices systématiques chez moi | 2 | 3 | 1 | 6 | 30 |
| Je lis les nouveaux mots à haute voix et | 3 | 5 | 1 | 9 | 45 |
| Je vérifie la prononciation dans le dictionnaire. | 3 | 5 | 1 | 9 | 45 |
| Je ne fais rien de spécial . | 1 | 0 | 1 | 2 | 10 |
| L'accent français ne me regarde pas! | 1 | 0 | 0 | 1 | 5 |

A votre avis, en étudiant une langue étrangère, le plus important, c'est de:

| Classe 1^{er}F | n°1 | n°2 | n°3 | total | % |
|---|------------|------------|------------|--------------|-----------|
| maîtriser la grammaire | 8 | 7 | 2 | 17 | 85 |
| écrire sans fautes | 1 | 4 | 0 | 5 | 25 |
| prononcer correctement | 7 | 7 | 0 | 14 | 70 |
| connaître le vocabulaire | 7 | 8 | 1 | 16 | 80 |
| connaître le context cultur. et polit. du pays | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| pouvoir lire les livres écrits français | 1 | 0 | 0 | 1 | 5 |
| parler la langue le plus souvent possible | 8 | 7 | 1 | 16 | 80 |
| être capable de s'exprimer spontanément | 6 | 8 | 2 | 16 | 80 |

ANNEXE N°3: Tableau n°5

L'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE, LYCÉE PÍSEK, CLASSE 2^{EF}

| | |
|----------|-----------------|
| CLASSE : | 2 ^{EF} |
| ÂGE : | 15 ans |

| |
|-------------------------------|
| LES FILLES |
| 11 cours de français/ semaine |

| | | | | | | | |
|--------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | T.P. | J.B. | K.N. | A.B. | K.M. | M.D. | N.G. |
| J'apprends le français depuis: | 2 ans | 2 ans | 2 ans | 3 ans | 2 ans | 2 ans | 2 ans |

Travaillez-vous avec votre professeur sur la bonne prononciation?

| | T.P. | J.B. | K.N. | A.B. | K.M. | M.D. | N.G. | n°1 |
|--|------|------|------|------|------|------|------|-----|
| Oui, d'une façon régulière et systématique. | ■ | | | | ■ | ■ | ■ | 4 |
| Parfois, des exercices supplémentaires. | | | ■ | | | | | 1 |
| Oui, mais on n'y consacre que peu de temps. | | | ■ | | | | | 1 |
| Pas trop, il n'y a pas de temps pour cela! | | | | ■ | | | | 1 |
| Non, jamais! | | | | | | | | 0 |
| Oui, mais d'une façon chaotique. | | | | | | | | 0 |
| Parfois, des exercices dans les manuels. | | | | | | | | 0 |
| Je voudrais y consacrer plus de temps! | | ■ | | ■ | | | | 2 |
| Pas trop; la prononciation ne m'intéresse pas! | | | | | | | | 0 |
| Je ne sais pas. | | | | | | | | 0 |

Que faites-vous personnellement pour acquérir l'accent français?

| | T.P. | J.B. | K.N. | A.B. | K.M. | M.D. | N.G. | n°1 |
|---|------|------|------|------|------|------|------|-----|
| J'écoute souvent les chansons. | ■ | ■ | | | ■ | ■ | ■ | 5 |
| Je regarde les films /je mémorise le dialogue/ | ■ | ■ | ■ | | ■ | ■ | ■ | 6 |
| J'écoute les émissions à la radio. | | | | | | | | 0 |
| Je lis à haute voix. | ■ | | | | | ■ | ■ | 3 |
| Je parle avec des natifs. | ■ | ■ | | ■ | ■ | | ■ | 5 |
| Je ne me suis jamais posé la question. | | | | | | | | 0 |
| Je fais des exercices systématiques chez moi | | | | | | | | 0 |
| Je lis les nouveaux mots à haute voix et | | | | ■ | | ■ | | 2 |
| Je vérifie la prononciation dans le dictionnaire. | | | | ■ | | ■ | | 2 |
| Je ne fais rien de spécial. | | | | | | | | 0 |
| L'accent français ne me regarde pas! | | | | | | | | 0 |

A votre avis, en étudiant une langue étrangère, le plus important, c'est de:

| | T.P. | J.B. | K.N. | A.B. | K.M. | M.D. | N.G. | n°1 |
|--|------|------|------|------|------|------|------|-----|
| maîtriser la grammaire | ■ | | | ■ | ■ | ■ | ■ | 5 |
| écrire sans fautes | ■ | | | | ■ | ■ | ■ | 4 |
| prononcer correctement | | ■ | | ■ | | | | 2 |
| connaître le vocabulaire | ■ | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 6 |
| connaître le context cultur. et polit. du pays | | ■ | | ■ | | | | 2 |
| pouvoir lire les livres écrits français | ■ | | | | ■ | ■ | ■ | 4 |
| parler la langue le plus souvent possible | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | ■ | 6 |
| être capable de s'exprimer spontanément | | ■ | | ■ | | | | 2 |

Tableau n°6

L'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE, LYCÉE PÍSEK, CLASSE 2°F

| | |
|----------|--------|
| CLASSE : | 2°F |
| ÂGE : | 15 ans |

LES GARÇONS

11 cours de
français/ semaine

| | | | | |
|--------------------------------|-------|----------|-------|-------|
| | V.J. | B.Q.V.S. | M.K. | V.S. |
| J'apprends le français depuis: | 2 ans | 2 ans | 2 ans | 2 ans |

Travaillez-vous avec votre professeur sur la bonne prononciation?

| | V.J. | B.Q.V.S. | M.K. | V.S. | n°2 |
|--|------|----------|------|------|-----|
| Oui, d'une façon régulière et systématique. | | | | | 0 |
| Parfois, des exercices supplémentaires. | | | | | 0 |
| Oui, mais on n'y consacre que peu de temps. | | | ■ | ■ | 2 |
| Pas trop, il n'y a pas de temps pour cela! | | | | | 0 |
| Non, jamais! | | | | | 0 |
| Oui, mais d'une façon chaotique. | | | | | 0 |
| Parfois, des exercices dans les manuels. | ■ | | | | 1 |
| Je voudrais y consacrer plus de temps! | | ■ | | | 1 |
| Pas trop; la prononciation ne m'intéresse pas! | | ■ | | | 1 |
| Je ne sais pas. | | | | | 0 |

Que faites-vous personnellement pour acquérir l'accent français?

| | V.J. | B.Q.V.S. | M.K. | V.S. | n°2 |
|---|------|----------|------|------|-----|
| J'écoute souvent les chansons. | | | | | 0 |
| Je regarde les films /je mémorise le dialogue/ | | | | | 0 |
| J'écoute les émissions à la radio. | | | | | 0 |
| Je lis à haute voix. | | ■ | | | 1 |
| Je parle avec des natifs. | | | ■ | | 1 |
| Je ne me suis jamais posé la question. | | | | | 0 |
| Je fais des exercices systématiques chez moi | | | | | 0 |
| Je lis les nouveaux mots à haute voix et | ■ | ■ | | | 2 |
| Je vérifie la prononciation dans le dictionnaire. | ■ | ■ | | | 2 |
| Je ne fais rien de spécial. | | ■ | | ■ | 2 |
| L'accent français ne me regarde pas! | | | | | 0 |

A votre avis, en étudiant une langue étrangère, le plus important, c'est de:

| | V.J. | B.Q.V.S. | M.K. | V.S. | n°2 |
|--|------|----------|------|------|-----|
| maîtriser la grammaire | ■ | ■ | | | 2 |
| écrire sans fautes | | ■ | | | 1 |
| prononcer correctement | ■ | ■ | | | 2 |
| connaître le vocabulaire | ■ | ■ | ■ | ■ | 4 |
| connaître le context cultur. et polit. du pays | ■ | | | | 1 |
| pouvoir lire les livres écrits français | | | ■ | | 1 |
| parler la langue le plus souvent possible | | | | ■ | 1 |
| être capable de s'exprimer spontanément | | | | | 0 |

Tableau n°7

AU TOTAL - LYCÉE PÍSEK, CLASSE 2^ºF (11 étudiants)***Travaillez-vous avec votre professeur sur la bonne prononciation?***

| Classe 2^ºF | n°1 | n°2 | total | % |
|--|------------|------------|--------------|----------|
| Oui , d'une façon régulière et systématique. | 4 | 0 | 4 | 36 |
| Parfois , des exercices supplémentaires. | 1 | 0 | 1 | 9 |
| Oui , mais on n'y consacre que peu de temps. | 1 | 2 | 3 | 27 |
| Pas trop , il n'y a pas de temps pour cela! | 1 | 0 | 1 | 9 |
| Non, jamais! | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Oui , mais d'une façon chaotique. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Parfois , des exercices dans les manuels. | 0 | 1 | 1 | 9 |
| Je voudrais y consacrer plus de temps! | 2 | 1 | 3 | 27 |
| Pas trop ; la prononciation ne m'intéresse pas! | 0 | 1 | 1 | 9 |
| Je ne sais pas. | 0 | 0 | 0 | 0 |

Que faites-vous personnellement pour acquérir l'accent français?

| Classe 2^ºF | n°1 | n°2 | total | % |
|---|------------|------------|--------------|----------|
| J' écoute souvent les chansons. | 5 | 0 | 5 | 46 |
| Je regarde les films /je mémorise le dialogue/ | 6 | 0 | 6 | 55 |
| J' écoute les émissions à la radio. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Je lis à haute voix. | 3 | 1 | 4 | 36 |
| Je parle avec des natifs. | 5 | 1 | 6 | 55 |
| Je ne me suis jamais posé la question. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Je fais des exercices systématiques chez moi | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Je lis les nouveaux mots à haute voix et | 2 | 2 | 4 | 36 |
| Je vérifie la prononciation dans le dictionnaire. | 2 | 2 | 4 | 36 |
| Je ne fais rien de spécial. | 0 | 2 | 2 | 18 |
| L'accent français ne me regarde pas! | 0 | 0 | 0 | 0 |

A votre avis, en étudiant une langue étrangère, le plus important, c'est de:

| Classe 2^ºF | n°1 | n°2 | total | % |
|--|------------|------------|--------------|----------|
| maîtriser la grammaire | 5 | 2 | 7 | 64 |
| écrire sans fautes | 4 | 1 | 5 | 46 |
| prononcer correctement | 2 | 2 | 4 | 36 |
| connaître le vocabulaire | 6 | 4 | 10 | 91 |
| connaître le contexte cultur. et polit. du pays | 2 | 1 | 3 | 27 |
| pouvoir lire les livres écrits français | 4 | 1 | 5 | 46 |
| parler la langue le plus souvent possible | 6 | 1 | 7 | 63 |
| être capable de s'exprimer spontanément | 2 | 0 | 2 | 18 |

ANNEXE N°4: Tableau n°8

L'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE, LYCÉE PÍSEK, CLASSE 3^oF

| | | | | | | | | |
|--------------------------------|------------------|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| CLASSE : | 3 ^o F | LES FILLES 6 cours de français/ semaine et 5 matières en français | | | | | | |
| ÂGE : | 16 ans | | | | | | | |
| | A.P. | E.R. | E.P. | I.G. | D.K. | K.V. | S.V. | N.M. |
| J'apprends le français depuis: | 3 ans | 3 ans | 3 ans | 3 ans | 3 ans | 3 ans | 3 ans | 3 ans |

Travaillez-vous avec votre professeur sur la bonne prononciation?

| | A.P. | E.R. | E.P. | I.G. | D.K. | K.V. | S.V. | N.M. | n°1 |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|
| Oui, d'une façon régulière et systématique. | | | | | | | | | 0 |
| Parfois, des exercices supplémentaires. | ■ | ■ | ■ | | ■ | | ■ | ■ | 6 |
| Oui, mais on n'y consacre que peu de temps. | | | | | | ■ | | | 1 |
| Pas trop, il n'y a pas de temps pour cela! | | | | | | | | | 0 |
| Non, jamais! | | | | | | | | | 0 |
| Oui, mais d'une façon chaotique. | | | | ■ | | | | | 1 |
| Parfois, des exercices dans les manuels. | ■ | | | | | | | | 1 |
| Je voudrais y consacrer plus de temps! | | | | | | | | | 0 |
| Pas trop; la prononciation ne m'intéresse pas! | | | | | | | | | 0 |
| Je ne sais pas. | | | | | | | | | 0 |

Que faites-vous personnellement pour acquérir l'accent français?

| | A.P. | E.R. | E.P. | I.G. | D.K. | K.V. | S.V. | N.M. | n°1 |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|
| J'écoute souvent les chansons. | ■ | ■ | ■ | ■ | | ■ | ■ | ■ | 7 |
| Je regarde les films /je mémorise le dialogue/ | ■ | ■ | ■ | ■ | | ■ | ■ | ■ | 7 |
| J'écoute les émissions à la radio. | | | | | | | | | 0 |
| Je lis à haute voix. | | | | | | | | | 0 |
| Je parle avec des natifs. | ■ | | ■ | | | | | ■ | 3 |
| Je ne me suis jamais posé la question. | | | | | | | | | 0 |
| Je fais des exercices systématiques chez moi | | | | | | | | | 0 |
| Je lis les nouveaux mots à haute voix et | | | | | | | ■ | | 1 |
| Je vérifie la prononciation dans le dictionnaire. | | | | | | | ■ | | 1 |
| Je ne fais rien de spécial. | | | | | ■ | | | | 1 |
| L'accent français ne me regarde pas! | | | | | | | | | 0 |

A votre avis, en étudiant une langue étrangère, le plus important, c'est de:

| | A.P. | E.R. | E.P. | I.G. | D.K. | K.V. | S.V. | N.M. | n°1 |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|
| maîtriser la grammaire | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | 7 |
| écrire sans fautes | ■ | | | ■ | | | | | 2 |
| prononcer correctement | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | ■ | 6 |
| connaître le vocabulaire | | ■ | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 6 |
| connaître le contexte cultur. et polit. du pays | | | ■ | | | | | | 1 |
| pouvoir lire les livres écrits français | | | ■ | ■ | ■ | | ■ | | 4 |
| parler la langue le plus souvent possible | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 7 |
| être capable de s'exprimer spontanément | ■ | ■ | ■ | | | | | ■ | 4 |

Tableau n°9

L'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE, LYCÉE PÍSEK, CLASSE 3^oF

| | | | | | | | | |
|--------------------------------|--|------------------|----------|---|--------|-------------|----------|------------|
| CLASSE : | | 3 ^o F | | LES FILLES | | LES GARÇONS | | |
| ÂGE : | | 16 ans | | 9 cours de français/ semaine et 5 matières en français | | | | |
| | | D.H. | V.Z. | V.S. | S.V.H. | S.H. | T.N. | R.C. |
| J'apprends le francais depuis: | | 3 ans | 3 ans | 3 ans | 3 ans | 3 ans | 3 ans | 2,5 ans |

Travaillez-vous avec votre professeur sur la bonne prononciation?

| | D.H. | V.Z. | V.S. | S.V.H. | S.H. | T.N. | R.C. | n°2 |
|--|------|------|------|--------|------|------|------|-----|
| Oui, d'une façon régulière et systématique. | | | | | | | | 0 |
| Parfois, des exercices supplémentaires. | | ■ | | ■ | | ■ | ■ | 4 |
| Oui, mais on n'y consacre que peu de temps. | | | | | | | | 0 |
| Pas trop, il n'y a pas de temps pour cela! | | | | | | | | 0 |
| Non, jamais! | | | | | | | | 0 |
| Oui, mais d'une façon chaotique. | | | | | | | | 0 |
| Parfois, des exercices dans les manuels. | | | ■ | | ■ | | ■ | 3 |
| Je voudrais y consacrer plus de temps! | ■ | | | | | | | 1 |
| Pas trop; la prononciation ne m'intéresse pas! | | | | | | | | 0 |
| Je ne sais pas. | | | | | | | | 0 |

Que faites-vous personnellement pour acquérir l'accent français?

| | D.H. | V.Z. | V.S. | S.V.H. | S.H. | T.N. | R.C. | n°2 |
|---|------|------|------|--------|------|------|------|-----|
| J'écoute souvent les chansons. | ■ | ■ | | ■ | ■ | ■ | | 5 |
| Je regarde les films /je mémorise le dialogue/ | ■ | ■ | ■ | ■ | | ■ | ■ | 6 |
| J'écoute les émissions à la radio. | | | | | | | | 0 |
| Je lis à haute voix. | | | | ■ | | | | 1 |
| Je parle avec des natifs. | ■ | | ■ | | | ■ | | 3 |
| Je ne me suis jamais posé la question. | | | | | | | | 0 |
| Je fais des exercices systématiques chez moi | | ■ | | | | | | 1 |
| Je lis les nouveaux mots à haute voix et | | ■ | | | | ■ | | 2 |
| Je vérifie la prononciation dans le dictionnaire. | | ■ | | | | ■ | | 2 |
| Je ne fais rien de spécial. | | | | | | | | 0 |
| L'accent français ne me regarde pas! | | | | | | | | 0 |

A votre avis, en étudiant une langue étrangère, le plus important, c'est de:

| | D.H. | V.Z. | V.S. | S.V.H. | S.H. | T.N. | R.C. | n°2 |
|--|------|------|------|--------|------|------|------|-----|
| maîtriser la grammaire | | ■ | | | | | ■ | 2 |
| écrire sans fautes | | ■ | | | | ■ | | 2 |
| prononcer correctement | | ■ | ■ | ■ | | | | 3 |
| connaître le vocabulaire | | | | ■ | | ■ | | 2 |
| connaître le context cultur. et polit. du pays | | | | ■ | | | ■ | 2 |
| pouvoir lire les livres écrits français | | | | | | | | 0 |
| parler la langue le plus souvent possible | ■ | ■ | | ■ | | ■ | ■ | 5 |
| être capable de s'exprimer spontanément | | ■ | | | ■ | | ■ | 3 |

Tableau n°10

AU TOTAL - LYCÉE PÍSEK, CLASSE 3^eF (15 étudiants)*Travaillez-vous avec votre professeur sur la bonne prononciation?*

| Classe 3^eF | n°1 | n°2 | total | % |
|--|------------|------------|--------------|----------|
| Oui, d'une façon régulière et systématique. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Parfois, des exercices supplémentaires. | 6 | 4 | 10 | 67 |
| Oui, mais on n'y consacre que peu de temps. | 1 | 0 | 1 | 7 |
| Pas trop, il n'y a pas de temps pour cela! | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Non, jamais! | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Oui, mais d'une façon chaotique. | 1 | 0 | 1 | 7 |
| Parfois, des exercices dans les manuels. | 1 | 3 | 4 | 27 |
| Je voudrais y consacrer plus de temps! | 0 | 1 | 1 | 7 |
| Pas trop; la prononciation ne m'intéresse pas! | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Je ne sais pas. | 0 | 0 | 0 | 0 |

Que faites-vous personnellement pour acquérir l'accent français?

| Classe 3^eF | n°1 | n°2 | total | % |
|---|------------|------------|--------------|----------|
| J'écoute souvent les chansons. | 7 | 5 | 12 | 80 |
| Je regarde les films /je mémorise le dialogue/ | 7 | 6 | 13 | 87 |
| J'écoute les émissions à la radio. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Je lis à haute voix. | 0 | 1 | 1 | 7 |
| Je parle avec des natifs. | 3 | 3 | 6 | 40 |
| Je ne me suis jamais posé la question. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Je fais des exercices systématiques chez moi | 0 | 1 | 1 | 7 |
| Je lis les nouveaux mots à haute voix et | 1 | 2 | 3 | 20 |
| Je vérifie la prononciation dans le dictionnaire. | 1 | 2 | 3 | 20 |
| Je ne fais rien de spécial. | 1 | 0 | 1 | 7 |
| L'accent français ne me regarde pas! | 0 | 0 | 0 | 0 |

A votre avis, en étudiant une langue étrangère, le plus important, c'est de:

| Classe 3^eF | n°1 | n°2 | total | % |
|--|------------|------------|--------------|----------|
| maîtriser la grammaire | 7 | 2 | 9 | 60 |
| écrire sans fautes | 2 | 2 | 4 | 27 |
| prononcer correctement | 6 | 3 | 9 | 60 |
| connaître le vocabulaire | 6 | 2 | 8 | 53 |
| connaître le context cultur. et polit. du pays | 1 | 2 | 3 | 20 |
| pouvoir lire les livres écrits français | 4 | 0 | 4 | 27 |
| parler la langue le plus souvent possible | 7 | 5 | 12 | 80 |
| être capable de s'exprimer spontanément | 4 | 3 | 7 | 47 |

ANNEXE N°5: Tableau n°11

L'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE, LYCÉE PÍSEK, CLASSE 5°F

| | |
|----------|--------|
| CLASSE : | 5°F |
| ÂGE : | 18 ans |

LES FILLES

2 cours de français/ semaine
et 5 matières en français

| | | | | | |
|--------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | K.N. | M.B. | L.Z. | S.Z. | A.M. |
| J'apprends le français depuis: | 5 ans | 5 ans | 5 ans | 5 ans | 5 ans |

Travaillez-vous avec votre professeur sur la bonne prononciation?

| | | | | | | |
|--|------|------|------|------|------|----|
| | K.N. | M.B. | L.Z. | S.Z. | A.M. | n° |
| Oui, d'une façon régulière et systématique. | | | | | | 0 |
| Parfois, des exercices supplémentaires. | | | | | | 0 |
| Oui, mais on n'y consacre que peu de temps. | | | | | | 0 |
| Pas trop, il n'y a pas de temps pour cela! | | ■ | | | ■ | 2 |
| Non, jamais! | | | | | | 0 |
| Oui, mais d'une façon chaotique. | ■ | | | | ■ | 2 |
| Parfois, des exercices dans les manuels. | | | | | | 0 |
| Je voudrais y consacrer plus de temps! | | ■ | ■ | ■ | ■ | 4 |
| Pas trop; la prononciation ne m'intéresse pas! | | | | | | 0 |
| Je ne sais pas. | | | | ■ | | 1 |

Que faites-vous personnellement pour acquérir l'accent français?

| | | | | | | |
|---|------|------|------|------|------|----|
| | K.N. | M.B. | L.Z. | S.Z. | A.M. | n° |
| J'écoute souvent les chansons. | | ■ | | | | 1 |
| Je regarde les films /je mémorise le dialogue/ | | | ■ | | | 1 |
| J'écoute les émissions à la radio. | | | | ■ | | 1 |
| Je lis à haute voix. | | | | ■ | ■ | 2 |
| Je parle avec des natifs. | | | | | | 0 |
| Je ne me suis jamais posé la question. | | | | | | 0 |
| Je fais des exercices systématiques chez moi | | | | | | 0 |
| Je lis les nouveaux mots à haute voix et | | | | | | 0 |
| Je vérifie la prononciation dans le dictionnaire. | | | | | | 0 |
| Je ne fais rien de spécial. | ■ | | ■ | | ■ | 3 |
| L'accent français ne me regarde pas! | | | | | | 0 |

A votre avis, en étudiant une langue étrangère, le plus important, c'est de:

| | | | | | | |
|--|------|------|------|------|------|----|
| | K.N. | M.B. | L.Z. | S.Z. | A.M. | n° |
| maîtriser la grammaire | | | | | | 0 |
| écrire sans fautes | | | ■ | | | 1 |
| prononcer correctement | ■ | | ■ | ■ | ■ | 4 |
| connaître le vocabulaire | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 5 |
| connaître le context cultur. et polit. du pays | | | | | ■ | 1 |
| pouvoir lire les livres écrits français | | | | ■ | | 1 |
| parler la langue le plus souvent possible | | | ■ | | ■ | 2 |
| être capable de s'exprimer spontanément | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 5 |

Tableau n°12

AU TOTAL - LYCÉE PÍSEK, CLASSE 5^eF (5 étudiants)*Travaillez-vous avec votre professeur sur la bonne prononciation?*

| Classe 5^eF | total | % |
|--|--------------|----------|
| Oui, d'une façon régulière et systématique. | 0 | 0 |
| Parfois, des exercices supplémentaires. | 0 | 0 |
| Oui, mais on n'y consacre que peu de temps. | 0 | 0 |
| Pas trop, il n'y a pas de temps pour cela! | 2 | 40 |
| Non, jamais! | 0 | 0 |
| Oui, mais d'une façon chaotique. | 2 | 40 |
| Parfois, des exercices dans les manuels. | 0 | 0 |
| Je voudrais y consacrer plus de temps! | 4 | 80 |
| Pas trop; la prononciation ne m'intéresse pas! | 0 | 0 |
| Je ne sais pas. | 1 | 20 |

Que faites-vous personnellement pour acquérir l'accent français?

| Classe 5^eF | total | % |
|---|--------------|----------|
| J'écoute souvent les chansons. | 1 | 20 |
| Je regarde les films /je mémorise le dialogue/ | 1 | 20 |
| J'écoute les émissions à la radio. | 1 | 20 |
| Je lis à haute voix. | 2 | 40 |
| Je parle avec des natifs. | 0 | 0 |
| Je ne me suis jamais posé la question. | 0 | 0 |
| Je fais des exercices systématiques chez moi | 0 | 0 |
| Je lis les nouveaux mots à haute voix et | 0 | 0 |
| Je vérifie la prononciation dans le dictionnaire. | 0 | 0 |
| Je ne fais rien de spécial. | 3 | 60 |
| L'accent français ne me regarde pas! | 0 | 0 |

A votre avis, en étudiant une langue étrangère, le plus important, c'est de:

| Classe 5^eF | total | % |
|--|--------------|----------|
| maîtriser la grammaire | 0 | 0 |
| écrire sans fautes | 1 | 20 |
| prononcer correctement | 4 | 80 |
| connaître le vocabulaire | 5 | 100 |
| connaître le context cultur. et polit. du pays | 1 | 20 |
| pouvoir lire les livres écrits français | 1 | 20 |
| parler la langue le plus souvent possible | 2 | 40 |
| être capable de s'exprimer spontanément | 5 | 100 |

ANNEXE N°6: Tableau n°13

L'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE, LYCÉE ŠTĚPANSKÁ, CLASSE 2.B

| | |
|----------|------------|
| CLASSE : | 2.B |
| ÂGE : | 16 -17 ans |

LES FILLES

3 cours de français/ semaine

| | A.C. | E.D. | Z.H. | L.P. | K.J. | M.R. | V.P. | A.K. | D.S. |
|--------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| J'apprends le français depuis: | 9 ans | 9 ans | 4 ans | 6 ans | 6 ans | 5 ans | 6 ans | 3 ans | 6 ans |

Travaillez-vous avec votre professeur sur la bonne prononciation?

| | A.C. | E.D. | Z.H. | L.P. | K.J. | M.R. | V.P. | A.K. | D.S. | n°1 |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|
| Oui, d'une façon régulière et systématique. | | | | | | | | | | 0 |
| Parfois, des exercices supplémentaires. | ■ | | ■ | ■ | | ■ | | | | 4 |
| Oui, mais on n'y consacre que peu de temps. | | | | | | | | | | 0 |
| Pas trop, il n'y a pas de temps pour cela! | | | | | ■ | | | | ■ | 2 |
| Non, jamais! | | ■ | | | | | | | | 1 |
| Oui, mais d'une façon chaotique. | | | | | | | ■ | | | 1 |
| Parfois, des exercices dans les manuels. | | | | | | | ■ | ■ | | 2 |
| Je voudrais y consacrer plus de temps! | | | | | ■ | | | | ■ | 2 |
| Pas trop; la prononciation ne m'intéresse pas! | | | | | | | | | | 0 |
| Je ne sais pas. | | | | | | | | | | 0 |

Que faites-vous personnellement pour acquérir l'accent français?

| | A.C. | E.D. | Z.H. | L.P. | K.J. | M.R. | V.P. | A.K. | D.S. | n°1 |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|
| J'écoute souvent les chansons. | ■ | ■ | ■ | ■ | | ■ | | ■ | | 6 |
| Je regarde les films /je mémorise le dialogue/ | | ■ | | ■ | | ■ | | | | 3 |
| J'écoute les émissions à la radio. | | ■ | | | | | | | | 1 |
| Je lis à haute voix. | ■ | | ■ | | | | | ■ | | 3 |
| Je parle avec des natifs. | | | | | | ■ | | ■ | | 2 |
| Je ne me suis jamais posé la question. | | | | | | | | | | 0 |
| Je fais des exercices systématiques chez moi | | | | | | | | | | 0 |
| Je lis les nouveaux mots à haute voix et | | | | | | | | | | 0 |
| Je vérifie la prononciation dans le dictionnaire. | | | | | | | | | | 0 |
| Je ne fais rien de spécial. | | | | | ■ | | ■ | | ■ | 3 |
| L'accent français ne me regarde pas! | | | | | | | | | | 0 |

A votre avis, en étudiant une langue étrangère, le plus important, c'est de:

| | A.C. | E.D. | Z.H. | L.P. | K.J. | M.R. | V.P. | A.K. | D.S. | n°1 |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|
| maîtriser la grammaire | | | | ■ | ■ | | | | ■ | 3 |
| écrire sans fautes | | | | ■ | | | | | | 1 |
| prononcer correctement | | ■ | | ■ | | | | | ■ | 3 |
| connaître le vocabulaire | | ■ | | ■ | ■ | | | | ■ | 4 |
| connaître le context cultur. et polit. du pays | | | | | ■ | | ■ | | | 2 |
| pouvoir lire les livres écrits français | | | | | ■ | | ■ | | ■ | 3 |
| parler la langue le plus souvent possible | ■ | | ■ | ■ | ■ | ■ | | ■ | ■ | 7 |
| être capable de s'exprimer spontanément | | ■ | | | ■ | | | ■ | ■ | 4 |

Tableau n°14

L'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE, LYCÉE ŠTĚPANSKÁ, CLASSE 2.B

| | |
|----------|------------|
| CLASSE : | 2.B |
| ÂGE : | 16 - 17ans |

| | |
|------------------------------|-------------|
| LES FILLES | LES GARÇONS |
| 3 cours de français/ semaine | |

| | J.G. | J.C. | T.R. | J.H. | J.U. | P.J. | J.B. |
|--------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| J'apprends le français depuis: | 8 ans | 5 ans | 5 ans | 9 ans | 5 ans | 5 ans | 3 ans |

Travaillez-vous avec votre professeur sur la bonne prononciation?

| | J.G. | J.C. | T.R. | J.H. | J.U. | P.J. | J.B. | n°2 |
|--|------|------|------|------|------|------|------|-----|
| Oui, d'une façon régulière et systématique. | | | | | | | | 0 |
| Parfois, des exercices supplémentaires. | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | 5 |
| Oui, mais on n'y consacre que peu de temps. | | | | | | | | 0 |
| Pas trop, il n'y a pas de temps pour cela! | | | | | | | | 0 |
| Non, jamais! | | | | | | | | 0 |
| Oui, mais d'une façon chaotique. | | | | | | | | 0 |
| Parfois, des exercices dans les manuels. | | | | | | | | 0 |
| Je voudrais y consacrer plus de temps! | | | | | | | | 0 |
| Pas trop; la prononciation ne m'intéresse pas! | ■ | | | | | | | 1 |
| Je ne sais pas. | | | | | | | ■ | 1 |

Que faites-vous personnellement pour acquérir l'accent français?

| | J.G. | J.C. | T.R. | J.H. | J.U. | P.J. | J.B. | n°2 |
|---|------|------|------|------|------|------|------|-----|
| J'écoute souvent les chansons. | | ■ | ■ | | ■ | ■ | ■ | 5 |
| Je regarde les films /je mémorise le dialogue/ | | ■ | ■ | | ■ | | | 3 |
| J'écoute les émissions à la radio. | | | ■ | | | | | 1 |
| Je lis à haute voix. | | | | | | | | 0 |
| Je parle avec des natifs. | | | | | | | | 0 |
| Je ne me suis jamais posé la question. | | | | | | | | 0 |
| Je fais des exercices systématiques chez moi | | | | | | | | 0 |
| Je lis les nouveaux mots à haute voix et | | | | | | | | 0 |
| Je vérifie la prononciation dans le dictionnaire. | | | | | | | | 0 |
| Je ne fais rien de spécial. | ■ | ■ | | ■ | ■ | ■ | | 5 |
| L'accent français ne me regarde pas! | | | | | | | | 0 |

A votre avis, en étudiant une langue étrangère, le plus important, c'est de:

| | J.G. | J.C. | T.R. | J.H. | J.U. | P.J. | J.B. | n°2 |
|--|------|------|------|------|------|------|------|-----|
| maîtriser la grammaire | | | | ■ | ■ | ■ | | 3 |
| écrire sans fautes | | | | ■ | | | | 1 |
| prononcer correctement | | ■ | | ■ | | | ■ | 3 |
| connaître le vocabulaire | ■ | ■ | | ■ | | ■ | | 4 |
| connaître le context cultur. et polit. du pays | | ■ | ■ | ■ | ■ | | ■ | 5 |
| pouvoir lire les livres écrits français | | ■ | | ■ | | | | 2 |
| parler la langue le plus souvent possible | ■ | ■ | | ■ | ■ | | ■ | 5 |
| être capable de s'exprimer spontanément | | | | ■ | | | ■ | 2 |

Tableau n°15

AU TOTAL - LYCÉE ŠTEPÁNSKÁ, CLASSE 5^eF (16 étudiants)*Travaillez-vous avec votre professeur sur la bonne prononciation?*

| Classe 2.B | n°1 | n°2 | total | % |
|--|------------|------------|--------------|----------|
| Oui, d'une façon régulière et systématique. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Parfois, des exercices supplémentaires. | 4 | 5 | 9 | 56 |
| Oui, mais on n'y consacre que peu de temps. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Pas trop, il n'y a pas de temps pour cela! | 2 | 0 | 2 | 13 |
| Non, jamais! | 1 | 0 | 1 | 6 |
| Oui, mais d'une façon chaotique. | 1 | 0 | 1 | 6 |
| Parfois, des exercices dans les manuels. | 2 | 0 | 2 | 13 |
| Je voudrais y consacrer plus de temps! | 2 | 0 | 2 | 13 |
| Pas trop; la prononciation ne m'intéresse pas! | 0 | 1 | 1 | 6 |
| Je ne sais pas. | 0 | 1 | 1 | 6 |

Que faites-vous personnellement pour acquérir l'accent français?

| Classe 2.B | n°1 | n°2 | total | % |
|---|------------|------------|--------------|----------|
| J'écoute souvent les chansons. | 6 | 5 | 11 | 69 |
| Je regarde les films /je mémorise le dialogue/ | 3 | 3 | 6 | 38 |
| J'écoute les émissions à la radio. | 1 | 1 | 2 | 13 |
| Je lis à haute voix. | 3 | 0 | 3 | 19 |
| Je parle avec des natifs. | 2 | 0 | 2 | 13 |
| Je ne me suis jamais posé la question. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Je fais des exercices systématiques chez moi | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Je lis les nouveaux mots à haute voix et | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Je vérifie la prononciation dans le dictionnaire. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Je ne fais rien de spécial. | 3 | 5 | 8 | 50 |
| L'accent français ne me regarde pas! | 0 | 0 | 0 | 0 |

A votre avis, en étudiant une langue étrangère, le plus important, c'est de:

| Classe 2.B | n°1 | n°2 | total | % |
|--|------------|------------|--------------|----------|
| maîtriser la grammaire | 3 | 3 | 6 | 38 |
| écrire sans fautes | 1 | 1 | 2 | 13 |
| prononcer correctement | 3 | 3 | 6 | 38 |
| connaître le vocabulaire | 4 | 4 | 8 | 50 |
| connaître le context cultur. et polit. du pays | 2 | 5 | 7 | 44 |
| pouvoir lire les livres écrits français | 3 | 2 | 5 | 31 |
| parler la langue le plus souvent possible | 7 | 5 | 12 | 75 |
| être capable de s'exprimer spontanément | 4 | 2 | 6 | 38 |

ANNEXE N°7: Tableau n°16

L'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE, LYCÉE ŠTĚPANSKÁ, CLASSE 4.A

| | |
|----------|------------|
| CLASSE : | 4.A |
| ÂGE : | 18 -19 ans |

| |
|------------------------------|
| LES FILLES |
| 3 cours de français/ semaine |

| | | | | | | | | |
|--------------------------------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | K.L. | M.V. | L.L. | H.R. | K.M. | I.V. | E.V. | J.N. |
| J'apprends le français depuis: | 3 ans | 3 ans | 10 ans | 3 ans | 3 ans | 3 ans | 3 ans | 3 ans |

Travaillez-vous avec votre professeur sur la bonne prononciation?

| | K.L. | M.V. | L.L. | H.R. | K.M. | I.V. | E.V. | J.N. | n°1 |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|
| Oui, d'une façon régulière et systématique. | ■ | ■ | | | | | | | 3 |
| Parfois, des exercices supplémentaires. | | | | | ■ | | | | 1 |
| Oui, mais on n'y consacre que peu de temps. | | | | | | | | | 0 |
| Pas trop, il n'y a pas de temps pour cela! | | | | | | | | | 0 |
| Non, jamais! | | | | | | | | | 0 |
| Oui, mais d'une façon chaotique. | | | ■ | | | | | | 1 |
| Parfois, des exercices dans les manuels. | | | ■ | | | | | | 1 |
| Je voudrais y consacrer plus de temps! | | | ■ | ■ | | ■ | | ■ | 4 |
| Pas trop; la prononciation ne m'intéresse pas! | | | | | | | | | 0 |
| Je ne sais pas. | | | | | | | ■ | | 1 |

Que faites-vous personnellement pour acquérir l'accent français?

| | K.L. | M.V. | L.L. | H.R. | K.M. | I.V. | E.V. | J.N. | n°1 |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|
| J'écoute souvent les chansons. | | ■ | ■ | | | ■ | | | 3 |
| Je regarde les films /je mémorise le dialogue/ | ■ | | ■ | | | | | | 2 |
| J'écoute les émissions à la radio. | | | | | ■ | | | | 1 |
| Je lis à haute voix. | | | ■ | | | ■ | | | 2 |
| Je parle avec des natifs. | | | ■ | | ■ | | | | 2 |
| Je ne me suis jamais posé la question. | | | | | | | | | 0 |
| Je fais des exercices systématiques chez moi | | | | | | | | | 0 |
| Je lis les nouveaux mots à haute voix et | | | | | | ■ | | | 1 |
| Je vérifie la prononciation dans le dictionnaire. | | | | | | ■ | | | 1 |
| Je ne fais rien de spécial. | | | | ■ | | | ■ | ■ | 3 |
| L'accent français ne me regarde pas! | | | | | | | | | 0 |

A votre avis, en étudiant une langue étrangère, le plus important, c'est de:

| | K.L. | M.V. | L.L. | H.R. | K.M. | I.V. | E.V. | J.N. | n°1 |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|
| maîtriser la grammaire | | | | | | | | | 0 |
| écrire sans fautes | | | | | | | | | 0 |
| prononcer correctement | | | ■ | | | ■ | ■ | ■ | 4 |
| connaître le vocabulaire | ■ | ■ | ■ | ■ | | ■ | ■ | ■ | 7 |
| connaître le contexte cultur. et polit. du pays | ■ | | ■ | | ■ | | | | 3 |
| pouvoir lire les livres écrits français | | | ■ | | | | | | 1 |
| parler la langue le plus souvent possible | ■ | ■ | ■ | ■ | | ■ | ■ | ■ | 7 |
| être capable de s'exprimer spontanément | ■ | | ■ | | ■ | ■ | ■ | | 5 |

Tableau n°17

L'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE, LYCÉE ŠTĚPANSKÁ, CLASSE 4.A

| | |
|----------|-----------|
| CLASSE : | 4.A |
| ÂGE : | 18 -19ans |

LES GARÇONS
3 cours de français/ semaine

| | F.N. | A.H. | M.L. | O.H. | M.T. | T.N. | M.S. |
|--------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| J'apprends le français depuis: | 3 ans | 3 ans | 4 ans | 3 ans | 3 ans | 3 ans | 3 ans |

Travaillez-vous avec votre professeur sur la bonne prononciation?

| | F.N. | A.H. | M.L. | O.H. | M.T. | T.N. | M.S. | n°2 |
|--|------|------|------|------|------|------|------|-----|
| Oui, d'une façon régulière et systématique. | | | | | | | | 0 |
| Parfois, des exercices supplémentaires. | | | | | ■ | | | 1 |
| Oui, mais on n'y consacre que peu de temps. | | | ■ | | | | | 1 |
| Pas trop, il n'y a pas de temps pour cela! | | | | | | ■ | | 1 |
| Non, jamais! | | | | | | | | 0 |
| Oui, mais d'une façon chaotique. | | | | | | | | 0 |
| Parfois, des exercices dans les manuels. | | | | | | | | 0 |
| Je voudrais y consacrer plus de temps! | ■ | ■ | | ■ | | | ■ | 4 |
| Pas trop; la prononciation ne m'intéresse pas! | | | | | | | | 0 |
| Je ne sais pas. | | | | | | | | 0 |

Que faites-vous personnellement pour acquérir l'accent français?

| | F.N. | A.H. | M.L. | O.H. | M.T. | T.N. | M.S. | n°2 |
|---|------|------|------|------|------|------|------|-----|
| J'écoute souvent les chansons. | | | | | | | | 0 |
| Je regarde les films /je mémorise le dialogue/ | | | | | | | | 0 |
| J'écoute les émissions à la radio. | ■ | | | | | | ■ | 2 |
| Je lis à haute voix. | ■ | | | | | ■ | | 2 |
| Je parle avec des natifs. | | | | | | | | 0 |
| Je ne me suis jamais posé la question. | | | | | | | | 0 |
| Je fais des exercices systématiques chez moi | | | | | | | | 0 |
| Je lis les nouveaux mots à haute voix et | ■ | | | | | | | 1 |
| Je vérifie la prononciation dans le dictionnaire. | ■ | | | | | | | 1 |
| Je ne fais rien de spécial. | | ■ | ■ | ■ | ■ | | | 4 |
| L'accent français ne me regarde pas! | | | | | | | | 0 |

A votre avis, en étudiant une langue étrangère, le plus important, c'est de:

| | F.N. | A.H. | M.L. | O.H. | M.T. | T.N. | M.S. | n°2 |
|---|------|------|------|------|------|------|------|-----|
| maîtriser la grammaire | ■ | | | | | | | 1 |
| écrire sans fautes | | | | | | | | 0 |
| prononcer correctement | ■ | | | | ■ | | | 2 |
| connaître le vocabulaire | ■ | ■ | | ■ | ■ | | ■ | 5 |
| connaître le contexte cultur. et polit. du pays | | ■ | | ■ | | | ■ | 3 |
| pouvoir lire les livres écrits français | | | | | | | ■ | 1 |
| parler la langue le plus souvent possible | | | | | ■ | ■ | | 2 |
| être capable de s'exprimer spontanément | | | ■ | | | ■ | ■ | 3 |

Tableau n°18

AU TOTAL - LYCÉE ŠTEPÁNSKÁ, CLASSE 4.A (16 étudiants)***Travaillez-vous avec votre professeur sur la bonne prononciation?***

| Classe 4.A | n°1 | n°2 | total | % |
|--|------------|------------|--------------|----------|
| Oui, d'une façon régulière et systématique. | 3 | 0 | 3 | 20 |
| Parfois, des exercices supplémentaires. | 1 | 1 | 2 | 13 |
| Oui, mais on n'y consacre que peu de temps. | 0 | 1 | 1 | 7 |
| Pas trop, il n'y a pas de temps pour cela! | 0 | 1 | 1 | 7 |
| Non, jamais! | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Oui, mais d'une façon chaotique. | 1 | 0 | 1 | 7 |
| Parfois, des exercices dans les manuels. | 1 | 0 | 1 | 7 |
| Je voudrais y consacrer plus de temps! | 4 | 4 | 8 | 53 |
| Pas trop; la prononciation ne m'intéresse pas! | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Je ne sais pas. | 1 | 0 | 1 | 7 |

Que faites-vous personnellement pour acquérir l'accent français?

| Classe 4.A | n°1 | n°2 | total | % |
|---|------------|------------|--------------|----------|
| J'écoute souvent les chansons. | 3 | 0 | 3 | 20 |
| Je regarde les films /je mémorise le dialogue/ | 2 | 0 | 2 | 13 |
| J'écoute les émissions à la radio. | 1 | 2 | 3 | 20 |
| Je lis à haute voix. | 2 | 2 | 4 | 27 |
| Je parle avec des natifs. | 2 | 0 | 2 | 13 |
| Je ne me suis jamais posé la question. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Je fais des exercices systématiques chez moi | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Je lis les nouveaux mots à haute voix et | 1 | 1 | 2 | 13 |
| Je vérifie la prononciation dans le dictionnaire. | 1 | 1 | 2 | 13 |
| Je ne fais rien de spécial. | 3 | 4 | 7 | 47 |
| L'accent français ne me regarde pas! | 0 | 0 | 0 | 0 |

A votre avis, en étudiant une langue étrangère, le plus important, c'est de:

| Classe 4.A | n°1 | n°2 | total | % |
|--|------------|------------|--------------|----------|
| maîtriser la grammaire | 0 | 1 | 1 | 7 |
| écrire sans fautes | 0 | 0 | 0 | 0 |
| prononcer correctement | 4 | 2 | 6 | 40 |
| connaître le vocabulaire | 7 | 5 | 12 | 80 |
| connaître le context cultur. et polit. du pays | 3 | 3 | 6 | 40 |
| pouvoir lire les livres écrits français | 1 | 1 | 2 | 13 |
| parler la langue le plus souvent possible | 7 | 2 | 9 | 60 |
| être capable de s'exprimer spontanément | 5 | 3 | 8 | 53 |

ANNEXE N°8: Tableau n°19

L'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE, LYCÉE ŠTĚPANSKÁ, CLASSE 4.B

| | |
|----------|------------|
| CLASSE : | 4.B |
| ÂGE : | 18 -19 ans |

| |
|------------------------------|
| LES FILLES |
| 5 cours de français/ semaine |

| | T.S. | K.C. | P.H. | P.S. | V.R. | A.R. | K.K. | L.V. |
|--------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| J'apprends le français depuis: | 4 ans | 4 ans | 4 ans | 6 ans | 6 ans | 6 ans | 3 ans | 6 ans |

Travaillez-vous avec votre professeur sur la bonne prononciation?

| | T.S. | K.C. | P.H. | P.S. | V.R. | A.R. | K.K. | L.V. | n°1 |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|
| Oui, d'une façon régulière et systématique. | | | | | | | | | 0 |
| Parfois, des exercices supplémentaires. | | ■ | | | | | | | 1 |
| Oui, mais on n'y consacre que peu de temps. | | | ■ | ■ | | | | | 2 |
| Pas trop, il n'y a pas de temps pour cela! | ■ | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | 5 |
| Non, jamais! | | | | | | | | | 0 |
| Oui, mais d'une façon chaotique. | | | | | | | | | 0 |
| Parfois, des exercices dans les manuels. | | | | | | | | | 0 |
| Je voudrais y consacrer plus de temps! | | | | | | | | ■ | 1 |
| Pas trop; la prononciation ne m'intéresse pas! | | | | | | | | | 0 |
| Je ne sais pas. | | | | | | | | | 0 |

Que faites-vous personnellement pour acquérir l'accent français?

| | T.S. | K.C. | P.H. | P.S. | V.R. | A.R. | K.K. | L.V. | n°1 |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|
| J'écoute souvent les chansons. | | | ■ | ■ | ■ | | | ■ | 4 |
| Je regarde les films /je mémorise le dialogue/ | | | | ■ | | ■ | ■ | | 3 |
| J'écoute les émissions à la radio. | | | ■ | | | ■ | | | 2 |
| Je lis à haute voix. | | | | | ■ | | | ■ | 2 |
| Je parle avec des natifs. | ■ | | | ■ | | | | | 2 |
| Je ne me suis jamais posé la question. | | | | | | | | | 0 |
| Je fais des exercices systématiques chez moi | | | | | | | ■ | | 1 |
| Je lis les nouveaux mots à haute voix et | | | | | ■ | | | | 1 |
| Je vérifie la prononciation dans le dictionnaire. | | | | | ■ | | | | 1 |
| Je ne fais rien de spécial. | ■ | ■ | | | | ■ | ■ | | 4 |
| L'accent français ne me regarde pas! | | | | | | | | | 0 |

A votre avis, en étudiant une langue étrangère, le plus important, c'est de:

| | T.S. | K.C. | P.H. | P.S. | V.R. | A.R. | K.K. | L.V. | n°1 |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|
| maîtriser la grammaire | | | | | | | | | 0 |
| écrire sans fautes | | | | | | | | | 0 |
| prononcer correctement | | | | | | ■ | ■ | ■ | 3 |
| connaître le vocabulaire | ■ | ■ | | | ■ | ■ | ■ | ■ | 6 |
| connaître le contexte cultur. et polit. du pays | | | | ■ | | | ■ | ■ | 3 |
| pouvoir lire les livres écrits français | ■ | | | | | | | | 1 |
| parler la langue le plus souvent possible | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 8 |
| être capable de s'exprimer spontanément | | | | | ■ | ■ | | | 2 |

Tableau n°20

L'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE, LYCÉE ŠTĚPANSKÁ, CLASSE 4.B

| | | | |
|----------|-------------|------------------------------|-------------|
| CLASSE : | 4.B | LES FILLES | LES GARÇONS |
| ÂGE : | 18 - 19 ans | 5 cours de français/ semaine | |

| | | | | |
|--------------------------------|-------|-------|-------|-------|
| | V.S. | T.T. | M.D. | J.R. |
| J'apprends le français depuis: | 4 ans | 6 ans | 6 ans | 6 ans |

Travaillez-vous avec votre professeur sur la bonne prononciation?

| | V.S. | T.T. | M.D. | J.R. | n°2 |
|--|------|------|------|------|-----|
| Oui, d'une façon régulière et systématique. | | | | | 0 |
| Parfois, des exercices supplémentaires. | | ■ | | | 1 |
| Oui, mais on n'y consacre que peu de temps. | | | | | 0 |
| Pas trop, il n'y a pas de temps pour cela! | ■ | | | | 1 |
| Non, jamais! | | | | | 0 |
| Oui, mais d'une façon chaotique. | | | | | 0 |
| Parfois, des exercices dans les manuels. | | | ■ | ■ | 2 |
| Je voudrais y consacrer plus de temps! | | | | | 0 |
| Pas trop; la prononciation ne m'intéresse pas! | | | | | 0 |
| Je ne sais pas. | | | | | 0 |

Que faites-vous personnellement pour acquérir l'accent français?

| | V.S. | T.T. | M.D. | J.R. | n°2 |
|---|------|------|------|------|-----|
| J'écoute souvent les chansons. | ■ | ■ | ■ | | 3 |
| Je regarde les films /je mémorise le dialogue/ | | | | | 0 |
| J'écoute les émissions à la radio. | ■ | ■ | | | 2 |
| Je lis à haute voix. | | | ■ | | 1 |
| Je parle avec des natifs. | ■ | ■ | | | 2 |
| Je ne me suis jamais posé la question. | | | | | 0 |
| Je fais des exercices systématiques chez moi | | | | | 0 |
| Je lis les nouveaux mots à haute voix et | | | | | 0 |
| Je vérifie la prononciation dans le dictionnaire. | | | | | 0 |
| Je ne fais rien de spécial. | | | | ■ | 1 |
| L'accent français ne me regarde pas! | | | | | 0 |

A votre avis, en étudiant une langue étrangère, le plus important, c'est de:

| | V.S. | T.T. | M.D. | J.R. | n°2 |
|---|------|------|------|------|-----|
| maîtriser la grammaire | ■ | ■ | ■ | ■ | 4 |
| écrire sans fautes | | ■ | | | 1 |
| prononcer correctement | ■ | | | | 1 |
| connaître le vocabulaire | ■ | ■ | ■ | ■ | 4 |
| connaître le contexte cultur. et polit. du pays | ■ | ■ | | | 2 |
| pouvoir lire les livres écrits français | | | | | 0 |
| parler la langue le plus souvent possible | | ■ | ■ | | 2 |
| être capable de s'exprimer spontanément | ■ | ■ | ■ | | 3 |

Tableau n°21

AU TOTAL - LYCÉE ŠTEPÁNSKÁ, CLASSE 4.B (12 étudiants)**Travaillez-vous avec votre professeur sur la bonne prononciation?**

| Classe 4.B | n°1 | n°2 | total | % |
|--|------------|------------|--------------|----------|
| Oui, d'une façon régulière et systématique. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Parfois, des exercices supplémentaires. | 1 | 1 | 2 | 17 |
| Oui, mais on n'y consacre que peu de temps. | 2 | 0 | 2 | 17 |
| Pas trop, il n'y a pas de temps pour cela! | 5 | 1 | 6 | 50 |
| Non, jamais! | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Oui, mais d'une façon chaotique. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Parfois, des exercices dans les manuels. | 0 | 2 | 2 | 17 |
| Je voudrais y consacrer plus de temps! | 1 | 0 | 1 | 8 |
| Pas trop; la prononciation ne m'intéresse pas! | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Je ne sais pas. | 0 | 0 | 0 | 0 |

Que faites-vous personnellement pour acquérir l'accent français?

| Classe 4.B | n°1 | n°2 | total | % |
|---|------------|------------|--------------|----------|
| J'écoute souvent les chansons. | 4 | 3 | 7 | 58 |
| Je regarde les films /je mémorise le dialogue/ | 3 | 0 | 3 | 25 |
| J'écoute les émissions à la radio. | 2 | 2 | 4 | 33 |
| Je lis à haute voix. | 2 | 1 | 3 | 25 |
| Je parle avec des natifs. | 2 | 2 | 4 | 33 |
| Je ne me suis jamais posé la question. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Je fais des exercices systématiques chez moi | 1 | 0 | 1 | 8 |
| Je lis les nouveaux mots à haute voix et | 1 | 0 | 1 | 8 |
| Je vérifie la prononciation dans le dictionnaire. | 1 | 0 | 1 | 8 |
| Je ne fais rien de spécial. | 4 | 1 | 5 | 42 |
| L'accent français ne me regarde pas! | 0 | 0 | 0 | 0 |

| Classe 4.B | n°1 | n°2 | total | % |
|---|------------|------------|--------------|----------|
| maîtriser la grammaire | 0 | 4 | 4 | 33 |
| écrire sans fautes | 0 | 1 | 1 | 8 |
| prononcer correctement | 3 | 1 | 4 | 33 |
| connaître le vocabulaire | 6 | 4 | 10 | 83 |
| connaître le contexte cultur. et polit. du pays | 3 | 2 | 5 | 42 |
| pouvoir lire les livres écrits français | 1 | 0 | 1 | 8 |
| parler la langue le plus souvent possible | 8 | 2 | 10 | 83 |
| être capable de s'exprimer spontanément | 2 | 3 | 5 | 42 |

TEXTES À LIRE

Tout d'abord, lisez les deux lettres en silence. Si nécessaire, demandez au professeur la clarification des expressions que vous ne connaissez pas pour comprendre le texte au sens large. Deuxièmement, écoutez attentivement la lecture de deux textes par le professeur. Vous serez, après, invités à les lire vous-mêmes et votre lecture sera enregistrée. L'analyse des enregistrements sonores servira proprement à notre recherche didactique et votre nom ne figurera pas dans l'élaboration de notre mémoire de fin d'études.

Nous vous remercions de votre coopération.

Salut Pierre,

Je n'ai aucune nouvelle de toi depuis assez longtemps. J'ai peur pour toi!

Bref, je m'inquiète beaucoup! Écris-moi le plus vite possible, s'il te plaît.

Et n'oublie pas de me préciser: tu as envie d'aller avec moi en Bretagne la semaine prochaine?

De plus, même si tu es un bon skieur, sois prudent sur les pistes. Prends garde à toi!

Je t'embrasse bien affectueusement avec toutes mes pensées!

Ta soeur Hélène

Chère Hélène,

Les vacances à la montagne sont formidables! Crois moi ou pas: il fait super beau!

J'ai rencontré une jeune fille charmante et très sympathique.

Il ne s'agit pas d'une Française, mais elle vient d'Italie, donc, elle n'est pas antipathique. Et c'est une bonne skieuse de plus.

Nous passons beaucoup de temps ensemble.

Voilà la plupart de mes nouvelles et c'est d'ailleurs pourquoi j'ai décidé de prolonger mon séjour ici. Ne m'en veux pas, s'il te plaît.

Il serait inutile de me persuader.

Gros bisous de ma part!

Ton frère Pierre

ANNEXE N°10: Tableau n°22
L'ANALYSE DES ENREGISTREMENTS SONORES
LA LECTURE À HAUTE VOIX - CLASSE 1^{er}F, LYCÉE PÍSEK (les filles)

| | les sons | les mots | R.F. | T.K. | I.L. | K.C. | D.V. | M.M | E.B. | M.Z. | R.L. | n°1 |
|-----|----------------------------------|----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------|-------------|-------------|-------------|------------|
| 1) | /i/ | s'il te plaît (n°1) | ■ | □ | □ | □ | □ | □ | □ | □ | □ | 1 |
| 2) | | (les) pistes | ■ | ■ | □ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | □ | 7 |
| 3) | | il ne s'agit pas | □ | □ | □ | □ | □ | ■ | □ | ■ | □ | 2 |
| 4) | | antipathique | □ | ■ | □ | □ | □ | □ | □ | □ | □ | 1 |
| 5) | | bisous | ■ | □ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 8 |
| 6) | /y/ | salut | □ | ■ | □ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 7 |
| 7) | | aucune | □ | □ | ■ | □ | ■ | ■ | □ | ■ | □ | 4 |
| 8) | | le plus (vite) | □ | ■ | □ | □ | □ | □ | ■ | ■ | □ | 3 |
| 9) | | tu (as) | □ | □ | □ | □ | □ | ■ | □ | ■ | □ | 2 |
| 10) | | tu (es) | ■ | ■ | ■ | □ | □ | ■ | □ | ■ | □ | 5 |
| 11) | | prudent | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | □ | ■ | ■ | 8 |
| 12) | | la plupart | □ | ■ | □ | ■ | □ | ■ | □ | ■ | ■ | 5 |
| 13) | | super | ■ | □ | ■ | □ | ■ | ■ | □ | ■ | □ | 5 |
| 14) | /u/ | beaucoup (n°1) | ■ | □ | ■ | ■ | □ | □ | ■ | ■ | ■ | 6 |
| 15) | | pour | ■ | □ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 8 |
| 16) | /a/ | (je) t'embrasse | ■ | □ | ■ | ■ | ■ | □ | ■ | ■ | ■ | 7 |
| 17) | | (mes) pensées | □ | □ | □ | □ | □ | ■ | □ | ■ | □ | 2 |
| 18) | | (j'ai) rencontré | □ | ■ | ■ | □ | ■ | ■ | □ | ■ | ■ | 6 |
| 19) | | ensemble | □ | □ | □ | □ | □ | □ | ■ | □ | □ | 1 |
| 20) | | longtemps | □ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | □ | □ | □ | 5 |
| 21) | /õ/ | (nous) passons | □ | ■ | □ | ■ | □ | ■ | □ | ■ | □ | 4 |
| 22) | | sont | □ | ■ | ■ | □ | □ | ■ | □ | ■ | ■ | 5 |
| 23) | | bon | □ | □ | □ | □ | □ | ■ | □ | □ | □ | 1 |
| 24) | | longtemps | □ | ■ | ■ | ■ | □ | ■ | □ | □ | ■ | 5 |
| 25) | /ɛ/ | (je) m'inquiète | ■ | □ | □ | ■ | □ | □ | □ | ■ | □ | 3 |
| 26) | | sympathique | □ | □ | □ | □ | □ | □ | □ | □ | □ | 0 |
| 27) | /œ/ | soeur | □ | □ | □ | □ | □ | □ | □ | ■ | ■ | 2 |
| 28) | | peur | □ | □ | ■ | □ | □ | ■ | ■ | □ | □ | 3 |
| 29) | | skieur | □ | □ | ■ | □ | □ | □ | □ | ■ | □ | 2 |
| 30) | | jeune | □ | □ | □ | □ | □ | □ | □ | □ | □ | 0 |
| 31) | /ø/ | veux | □ | ■ | □ | □ | □ | ■ | ■ | ■ | ■ | 5 |
| 32) | /o/ | beau | ■ | □ | □ | □ | □ | □ | ■ | □ | ■ | 3 |
| 33) | | gros | ■ | ■ | ■ | □ | ■ | □ | □ | ■ | ■ | 6 |
| 34) | /ɔ/ | bonne | □ | □ | □ | □ | □ | □ | □ | □ | □ | 0 |
| 35) | /e/ | (j'ai) décidé | □ | □ | □ | □ | □ | □ | □ | □ | □ | 0 |
| 36) | /ɛ/ | hélène | □ | □ | ■ | ■ | □ | □ | □ | □ | □ | 2 |
| | Les liaisons obligatoires | | | | | | | | | | | n°1 |
| 37) | | c'est une ... | □ | □ | □ | ■ | □ | □ | □ | □ | □ | 1 |
| 38) | | bien affectueusement | ■ | □ | □ | □ | □ | □ | □ | □ | □ | 1 |

Tableau n°23

L'ANALYSE DES ENREGISTREMENTS SONORES
LA LECTURE À HAUTE VOIX - CLASSE 1^{re}F, LYCÉE PÍSEK (les filles)

| | les sons | les mots | T.S. | T.Sch | K.P. | D.Z. | M.A. | G.K. | K.M. | M.S. | n°2 |
|-----|----------------------------------|----------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|------------|
| 1) | /i/ | s'il te plaît (n°1) | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 2 |
| 2) | | (les) pistes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 1 |
| 3) | | il ne s'agit pas | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 2 |
| 4) | | antipathique | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 0 |
| 5) | | bisous | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 5 |
| 6) | /y/ | salut | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 3 |
| 7) | | aucune | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 7 |
| 8) | | le plus (vite) | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 6 |
| 9) | | tu (as) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 3 |
| 10) | | tu (es) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 1 |
| 11) | | prudent | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 5 |
| 12) | | la plupart | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 2 |
| 13) | | super | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 7 |
| 14) | /u/ | beaucoup (n°1) | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 7 |
| 15) | | pour | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 8 |
| 16) | /ɑ/ | (je) t'embrasse | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 4 |
| 17) | | (mes) pensées | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 2 |
| 18) | | (j'ai) rencontré | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 5 |
| 19) | | ensemble | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 1 |
| 20) | | longtemps | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 2 |
| 21) | /õ/ | (nous) passons | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 5 |
| 22) | | sont | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 2 |
| 23) | | bon | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 4 |
| 24) | | longtemps | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 2 |
| 25) | /ɛ/ | (je) m'inquiète | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 4 |
| 26) | | sympathique | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 2 |
| 27) | /œ/ | soeur | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 3 |
| 28) | | peur | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 2 |
| 29) | | skieur | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 3 |
| 30) | | jeune | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 4 |
| 31) | /ø/ | veux | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 3 |
| 32) | /o/ | beau | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 1 |
| 33) | | gros | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 4 |
| 34) | /ɔ/ | bonne | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 4 |
| 35) | /e/ | (j'ai) décidé | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 0 |
| 36) | /ɛ/ | hélène | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 1 |
| | Les liaisons obligatoires | | | | | | | | | | n°2 |
| 37) | | c'est une ... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 0 |
| 38) | | bien affectueusement | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 0 |

Tableau n°24

L'ANALYSE DES ENREGISTREMENTS SONORES
LA LECTURE À HAUTE VOIX - CLASSE 1^{er}F, LYCÉE PÍSEK (les garçons)

| | <i>les sons</i> | <i>les mots</i> | <i>M.P.</i> | <i>L.B.</i> | <i>S.V.</i> | <i>n°3</i> |
|-----|----------------------------------|----------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|------------|
| 1) | /i/ | s'il te plaît (n°1) | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 2 |
| 2) | | (les) pistes | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 2 |
| 3) | | il ne s'agit pas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 1 |
| 4) | | antipathique | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 2 |
| 5) | | bisous | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 3 |
| 6) | /y/ | salut | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 0 |
| 7) | | aucune | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 2 |
| 8) | | le plus (vite) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 0 |
| 9) | | tu (as) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 0 |
| 10) | | tu (es) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 1 |
| 11) | | prudent | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 1 |
| 12) | | la plupart | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 2 |
| 13) | | super | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 1 |
| 14) | /u/ | beaucoup (n°1) | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 2 |
| 15) | | pour | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 3 |
| 16) | /ɑ/ | (je) t'embrasse | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 0 |
| 17) | | (mes) pensées | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 0 |
| 18) | | (j'ai) rencontré | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 0 |
| 19) | | ensemble | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 0 |
| 20) | | longtemps | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 1 |
| 21) | /õ/ | (nous) passons | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 1 |
| 22) | | sont | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 3 |
| 23) | | bon | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 1 |
| 24) | | longtemps | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 0 |
| 25) | /ɛ/ | (je) m'inquiète | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 1 |
| 26) | | sympathique | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 0 |
| 27) | /œ/ | soeur | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 0 |
| 28) | | peur | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 0 |
| 29) | | skieur | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 1 |
| 30) | | jeune | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 0 |
| 31) | /ø/ | veux | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 2 |
| 32) | /o/ | beau | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 0 |
| 33) | | gros | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 1 |
| 34) | /ɔ/ | bonne | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 2 |
| 35) | /e/ | (j'ai) décidé | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 0 |
| 36) | /ɛ/ | hélène | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 1 |
| | Les liaisons obligatoires | | | | | n°3 |
| 37) | | c'est une ... | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 1 |
| 38) | | bien affectueusement | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 0 |

AU TOTAL:

20 étudiants enregistrés

17 filles

3 garçons

Un faux son est analysé
comme une **fausse**
réalisation et représenté par
le signe ☐

Tableau n°25 L'ANALYSE DES ENREGISTREMENTS SONORES
LA LECTURE À HAUTE VOIX - CLASSE 1^{er}F, LYCÉE PISEK

| LA CONCLUSION: LES RÉALISATIONS JUSTES EN % | | | | | | | | | |
|--|----------------------------------|----------------------|------------|------------|------------|--------------------|----------|-----------------------|-------------|
| | les sons | les mots | n°1 | n°2 | n°3 | n°1+n°2+n°3 | / | n° d'étudiants | en % |
| 1) | /i/ | s'il te plaît (n°1) | 1 | 2 | 2 | 5 | / | 20 | 25 |
| 2) | | (les) pistes | 7 | 1 | 2 | 10 | / | 20 | 50 |
| 3) | | il ne s'agit pas | 2 | 2 | 1 | 5 | / | 20 | 25 |
| 4) | | antipathique | 1 | 0 | 2 | 3 | / | 20 | 15 |
| 5) | | bisous | 8 | 5 | 3 | 16 | / | 20 | 80 |
| 6) | /y/ | salut | 7 | 3 | 0 | 10 | / | 20 | 50 |
| 7) | | aucune | 4 | 7 | 2 | 13 | / | 20 | 65 |
| 8) | | le plus (vite) | 3 | 6 | 0 | 9 | / | 20 | 45 |
| 9) | | tu (as) | 2 | 3 | 0 | 5 | / | 20 | 25 |
| 10) | | tu (es) | 5 | 1 | 1 | 7 | / | 20 | 35 |
| 11) | | prudent | 8 | 5 | 1 | 14 | / | 20 | 70 |
| 12) | | la plupart | 5 | 2 | 2 | 9 | / | 20 | 45 |
| 13) | | super | 5 | 7 | 1 | 13 | / | 20 | 65 |
| 14) | /u/ | beaucoup (n°1) | 6 | 7 | 2 | 15 | / | 20 | 75 |
| 15) | | pour | 8 | 8 | 3 | 19 | / | 20 | 95 |
| 16) | /ɑ/ | (je) t'embrasse | 7 | 4 | 0 | 11 | / | 20 | 55 |
| 17) | | (mes) pensées | 2 | 2 | 0 | 4 | / | 20 | 20 |
| 18) | | (j'ai) rencontré | 6 | 5 | 0 | 11 | / | 20 | 55 |
| 19) | | ensemble | 1 | 1 | 0 | 2 | / | 20 | 10 |
| 20) | | longtemps | 5 | 2 | 1 | 8 | / | 20 | 40 |
| 21) | /õ/ | (nous) passons | 4 | 5 | 1 | 10 | / | 20 | 50 |
| 22) | | sont | 5 | 2 | 3 | 10 | / | 20 | 50 |
| 23) | | bon | 1 | 4 | 1 | 6 | / | 20 | 30 |
| 24) | | longtemps | 5 | 2 | 0 | 7 | / | 20 | 35 |
| 25) | /ɛ/ | (je) m'inquiète | 3 | 4 | 1 | 8 | / | 20 | 40 |
| 26) | | sympathique | 0 | 2 | 0 | 2 | / | 20 | 10 |
| 27) | /œ/ | soeur | 2 | 3 | 0 | 5 | / | 20 | 25 |
| 28) | | peur | 3 | 2 | 0 | 5 | / | 20 | 25 |
| 29) | | skieur | 2 | 3 | 1 | 6 | / | 20 | 30 |
| 30) | | jeune | 0 | 4 | 0 | 4 | / | 20 | 20 |
| 31) | /ø/ | veux | 5 | 3 | 2 | 10 | / | 20 | 50 |
| 32) | /o/ | beau | 3 | 1 | 0 | 4 | / | 20 | 20 |
| 33) | | gros | 6 | 4 | 1 | 11 | / | 20 | 55 |
| 34) | /ɔ/ | bonne | 0 | 4 | 2 | 6 | / | 20 | 30 |
| 35) | /e/ | (j'ai) décidé | 0 | 0 | 0 | 0 | / | 20 | 0 |
| 36) | /ɛ/ | hélène | 2 | 1 | 1 | 4 | / | 20 | 20 |
| | Les liaisons obligatoires | | n°1 | n°2 | n°3 | n°1+n°2+n°3 | / | n° d'étudiants | en % |
| 37) | | c'est une ... | 1 | 0 | 1 | 2 | / | 20 | 10 |
| 38) | | bien affectueusement | 1 | 0 | 0 | 1 | / | 20 | 5 |

ANNEXE N°11: Tableau n°26
L'ANALYSE DES ENREGISTREMENTS SONORES
LA LECTURE À HAUTE VOIX - CLASSE 2^{EF}, LYCÉE PÍSEK (les filles)

| | les sons | les mots | T.P. | J.B. | K.N. | A.B. | K.M. | M.D. | N.G. | n°1 |
|-----|----------------------------------|----------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|------------|
| 1) | /i/ | s'il te plaît (n°1) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 1 |
| 2) | | (les) pistes | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 7 |
| 3) | | il ne s'agit pas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 2 |
| 4) | | antipathique | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 1 |
| 5) | | bisous | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 5 |
| 6) | /y/ | salut | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 6 |
| 7) | | aucune | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 6 |
| 8) | | le plus (vite) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 0 |
| 9) | | tu (as) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 3 |
| 10) | | tu (es) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 3 |
| 11) | | prudent | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 7 |
| 12) | | la plupart | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 4 |
| 13) | | super | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 6 |
| 14) | /u/ | beaucoup (n°1) | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 7 |
| 15) | | pour | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 6 |
| 16) | /a/ | (je) t'embrasse | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 5 |
| 17) | | (mes) pensées | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 6 |
| 18) | | (j'ai) rencontré | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 7 |
| 19) | | ensemble | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 4 |
| 20) | | longtemps | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 4 |
| 21) | /õ/ | (nous) passons | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 7 |
| 22) | | sont | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 5 |
| 23) | | bon | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 7 |
| 24) | | longtemps | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 3 |
| 25) | /ɛ/ | (je) m'inquiète | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 6 |
| 26) | | sympathique | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 2 |
| 27) | /œ/ | soeur | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 3 |
| 28) | | peur | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 1 |
| 29) | | skieur | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 4 |
| 30) | | jeune | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 2 |
| 31) | /ø/ | veux | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 6 |
| 32) | /o/ | beau | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 3 |
| 33) | | gros | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 7 |
| 34) | /ɔ/ | bonne | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 2 |
| 35) | /e/ | (j'ai) décidé | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 0 |
| 36) | /ɛ/ | hélène | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 5 |
| | Les liaisons obligatoires | | | | | | | | | n°1 |
| 37) | | c'est une ... | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 5 |
| 38) | | bien affectueusement | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 1 |

Tableau n°27

L'ANALYSE DES ENREGISTREMENTS SONORES
LA LECTURE À HAUTE VOIX - CLASSE 2^{EF}, LYCÉE PÍSEK (les garçons)

| | les sons | les mots | V.J. | B.Q.V.S. | M.K. | V.S. | n°2 |
|-----|----------------------------------|----------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------|
| 1) | /i/ | s'il te plaît (n°1) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 0 |
| 2) | | (les) pistes | ■ | <input type="checkbox"/> | ■ | ■ | 3 |
| 3) | | il ne s'agit pas | <input type="checkbox"/> | ■ | ■ | ■ | 3 |
| 4) | | antipathique | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ■ | <input type="checkbox"/> | 1 |
| 5) | | bisous | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ■ | ■ | 2 |
| 6) | /y/ | salut | ■ | <input type="checkbox"/> | ■ | <input type="checkbox"/> | 2 |
| 7) | | aucune | ■ | <input type="checkbox"/> | ■ | ■ | 3 |
| 8) | | le plus (vite) | <input type="checkbox"/> | ■ | ■ | <input type="checkbox"/> | 2 |
| 9) | | tu (as) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ■ | <input type="checkbox"/> | 1 |
| 10) | | tu (es) | ■ | ■ | ■ | ■ | 4 |
| 11) | | prudent | ■ | <input type="checkbox"/> | ■ | ■ | 3 |
| 12) | | la plupart | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ■ | <input type="checkbox"/> | 1 |
| 13) | | super | ■ | <input type="checkbox"/> | ■ | ■ | 3 |
| 14) | /u/ | beaucoup (n°1) | ■ | ■ | ■ | ■ | 4 |
| 15) | | pour | ■ | ■ | ■ | ■ | 4 |
| 16) | /a/ | (je) t'embrasse | ■ | ■ | ■ | ■ | 4 |
| 17) | | (mes) pensées | <input type="checkbox"/> | ■ | ■ | ■ | 3 |
| 18) | | (j'ai) rencontré | ■ | ■ | ■ | ■ | 4 |
| 19) | | ensemble | <input type="checkbox"/> | ■ | ■ | ■ | 3 |
| 20) | | longtemps | ■ | ■ | ■ | ■ | 4 |
| 21) | /õ/ | (nous) passons | <input type="checkbox"/> | ■ | <input type="checkbox"/> | ■ | 2 |
| 22) | | sont | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ■ | ■ | 2 |
| 23) | | bon | ■ | <input type="checkbox"/> | ■ | <input type="checkbox"/> | 2 |
| 24) | | longtemps | ■ | ■ | ■ | <input type="checkbox"/> | 3 |
| 25) | /ɛ/ | (je) m'inquiète | ■ | ■ | ■ | <input type="checkbox"/> | 3 |
| 26) | | sympathique | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 1 |
| 27) | /œ/ | soeur | <input type="checkbox"/> | ■ | ■ | <input type="checkbox"/> | 2 |
| 28) | | peur | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 0 |
| 29) | | skieur | ■ | ■ | ■ | ■ | 4 |
| 30) | | jeune | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 0 |
| 31) | /ø/ | veux | ■ | <input type="checkbox"/> | ■ | ■ | 3 |
| 32) | /o/ | beau | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ■ | ■ | 2 |
| 33) | | gros | ■ | ■ | ■ | ■ | 4 |
| 34) | /ɔ/ | bonne | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ■ | 2 |
| 35) | /e/ | (j'ai) décidé | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 0 |
| 36) | /ɛ/ | hélène | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ■ | ■ | 2 |
| | Les liaisons obligatoires | | | | | | n°2 |
| 37) | | c'est une ... | ■ | ■ | ■ | <input type="checkbox"/> | 3 |
| 38) | | bien affectueusement | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 0 |

AU TOTAL:

11 étudiants enregistrés

7 filles

4 garçons

Un faux son est analysé
comme une **fausse**
réalisation et
représenté
par le signe ☐

Tableau n°28 L'ANALYSE DES ENREGISTREMENTS SONORES
LA LECTURE À HAUTE VOIX - CLASSE 2^F, LYCÉE PÍSEK

| LA CONCLUSION: LES RÉALISATIONS JUSTES EN % | | | | | | | | |
|--|----------------------------------|----------------------|------------|------------|----------------|----------|-----------------------|-------------|
| | les sons | les mots | n°1 | n°2 | n°1+n°2 | / | n° d'étudiants | en % |
| 1) | /i/ | s'il te plaît (n°1) | 1 | 0 | 1 | / | 11 | 9 |
| 2) | | (les) pistes | 7 | 3 | 10 | / | 11 | 91 |
| 3) | | il ne s'agit pas | 2 | 3 | 5 | / | 11 | 46 |
| 4) | | antipathique | 1 | 1 | 2 | / | 11 | 18 |
| 5) | | bisous | 5 | 2 | 7 | / | 11 | 64 |
| 6) | /y/ | salut | 6 | 2 | 8 | / | 11 | 73 |
| 7) | | aucune | 6 | 3 | 9 | / | 11 | 82 |
| 8) | | le plus (vite) | 0 | 2 | 2 | / | 11 | 18 |
| 9) | | tu (as) | 3 | 1 | 4 | / | 11 | 36 |
| 10) | | tu (es) | 3 | 4 | 7 | / | 11 | 64 |
| 11) | | prudent | 7 | 3 | 10 | / | 11 | 91 |
| 12) | | la plupart | 4 | 1 | 5 | / | 11 | 46 |
| 13) | | super | 6 | 3 | 9 | / | 11 | 82 |
| 14) | /u/ | beaucoup (n°1) | 7 | 4 | 11 | / | 11 | 100 |
| 15) | | pour | 6 | 4 | 10 | / | 11 | 91 |
| 16) | /ɑ/ | (je) t'embrasse | 5 | 4 | 9 | / | 11 | 82 |
| 17) | | (mes) pensées | 6 | 3 | 9 | / | 11 | 82 |
| 18) | | (j'ai) rencontré | 7 | 4 | 11 | / | 11 | 100 |
| 19) | | ensemble | 4 | 3 | 7 | / | 11 | 64 |
| 20) | | longtemps | 4 | 4 | 8 | / | 11 | 73 |
| 21) | /õ/ | (nous) passons | 7 | 2 | 9 | / | 11 | 82 |
| 22) | | sont | 5 | 2 | 7 | / | 11 | 64 |
| 23) | | bon | 7 | 2 | 9 | / | 11 | 82 |
| 24) | | longtemps | 3 | 3 | 6 | / | 11 | 55 |
| 25) | /ɛ/ | (je) m'inquiète | 6 | 3 | 9 | / | 11 | 82 |
| 26) | | sympathique | 2 | 1 | 3 | / | 11 | 27 |
| 27) | /œ/ | soeur | 3 | 2 | 5 | / | 11 | 46 |
| 28) | | peur | 1 | 0 | 1 | / | 11 | 9 |
| 29) | | skieur | 4 | 4 | 8 | / | 11 | 73 |
| 30) | | jeune | 2 | 0 | 2 | / | 11 | 18 |
| 31) | /ø/ | veux | 6 | 3 | 9 | / | 11 | 82 |
| 32) | /o/ | beau | 3 | 2 | 5 | / | 11 | 46 |
| 33) | | gros | 7 | 4 | 11 | / | 11 | 100 |
| 34) | /ɔ/ | bonne | 2 | 2 | 4 | / | 11 | 36 |
| 35) | /e/ | (j'ai) décidé | 0 | 0 | 0 | / | 11 | 0 |
| 36) | /ɛ/ | hélène | 5 | 2 | 7 | / | 11 | 64 |
| | Les liaisons obligatoires | | n°1 | n°2 | n°1+n°2 | / | n° d'étudiants | en % |
| 37) | | c'est une ... | 5 | 3 | 8 | / | 11 | 73 |
| 38) | | bien affectueusement | 1 | 0 | 1 | / | 11 | 9 |

ANNEXE N°12: Tableau n°29
L'ANALYSE DES ENREGISTREMENTS SONORES
LA LECTURE À HAUTE VOIX - CLASSE 3^{EF}, LYCÉE PÍSEK (les filles)

| | <i>les sons</i> | <i>les mots</i> | <i>A.P.</i> | <i>E.R.</i> | <i>E.P.</i> | <i>I.G.</i> | <i>D.K.</i> | <i>K.V.</i> | <i>S.V.</i> | <i>N.M.</i> | <i>n°1</i> |
|----------------------------------|-----------------|----------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|------------|
| 1) | /i/ | s'il te plaît (n°1) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 0 |
| 2) | | (les) pistes | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 4 |
| 3) | | il ne s'agit pas | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 3 |
| 4) | | antipathique | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 3 |
| 5) | | bisous | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 8 |
| 6) | /y/ | salut | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 3 |
| 7) | | aucune | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 4 |
| 8) | | le plus (vite) | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 1 |
| 9) | | tu (as) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 2 |
| 10) | | tu (es) | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 4 |
| 11) | | prudent | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 6 |
| 12) | | la plupart | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 2 |
| 13) | | super | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 5 |
| 14) | /u/ | beaucoup (n°1) | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 6 |
| 15) | | pour | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 7 |
| 16) | /ɑ/ | (je) t'embrasse | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 5 |
| 17) | | (mes) pensées | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 5 |
| 18) | | (j'ai) rencontré | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 6 |
| 19) | | ensemble | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 4 |
| 20) | | longtemps | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 3 |
| 21) | /õ/ | (nous) passons | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 5 |
| 22) | | sont | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 7 |
| 23) | | bon | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 4 |
| 24) | | longtemps | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 5 |
| 25) | /ɛ/ | (je) m'inquiète | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 3 |
| 26) | | sympathique | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 2 |
| 27) | /œ/ | soeur | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 6 |
| 28) | | peur | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 0 |
| 29) | | skieur | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 7 |
| 30) | | jeune | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 2 |
| 31) | /ø/ | veux | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 5 |
| 32) | /o/ | beau | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 3 |
| 33) | | gros | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 5 |
| 34) | /ɔ/ | bonne | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 4 |
| 35) | /e/ | (j'ai) décidé | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 0 |
| 36) | /ɛ/ | hélène | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 1 |
| Les liaisons obligatoires | | | | | | | | | | | n°1 |
| 37) | | c'est une ... | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 5 |
| 38) | | bien affectueusement | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 0 |

Tableau n°30

L'ANALYSE DES ENREGISTREMENTS SONORES

LA LECTURE À HAUTE VOIX - CLASSE 3^{EF}, LYCÉE PÍSEK (les filles et les garçons)

| | <i>les sons</i> | <i>les mots</i> | <i>D.H.</i> | <i>V.Z.</i> | <i>V.S.</i> | <i>S.V.H.</i> | <i>S.H.</i> | <i>T.N.</i> | <i>R.C.</i> | <i>n°2</i> |
|-----|----------------------------------|----------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|------------|
| 1) | /i/ | s'il te plaît (n°1) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 0 |
| 2) | | (les) pistes | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 4 |
| 3) | | il ne s'agit pas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 3 |
| 4) | | antipathique | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 2 |
| 5) | | bisous | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 5 |
| 6) | /y/ | salut | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 1 |
| 7) | | aucune | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 7 |
| 8) | | le plus (vite) | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 2 |
| 9) | | tu (as) | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 3 |
| 10) | | tu (es) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 2 |
| 11) | | prudent | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 3 |
| 12) | | la plupart | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 4 |
| 13) | | super | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 3 |
| 14) | /u/ | beaucoup (n°1) | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 6 |
| 15) | | pour | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 6 |
| 16) | /ɑ/ | (je) t'embrasse | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 5 |
| 17) | | (mes) pensées | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 4 |
| 18) | | (j'ai) rencontré | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 6 |
| 19) | | ensemble | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 3 |
| 20) | | longtemps | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 4 |
| 21) | /õ/ | (nous) passons | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 5 |
| 22) | | sont | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 4 |
| 23) | | bon | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 5 |
| 24) | | longtemps | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 2 |
| 25) | /ɛ/ | (je) m'inquiète | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 2 |
| 26) | | sympathique | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 0 |
| 27) | /œ/ | soeur | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 3 |
| 28) | | peur | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 4 |
| 29) | | skieur | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 5 |
| 30) | | jeune | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 0 |
| 31) | /ø/ | veux | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 6 |
| 32) | /o/ | beau | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 2 |
| 33) | | gros | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 6 |
| 34) | /ɔ/ | bonne | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | 2 |
| 35) | /e/ | (j'ai) décidé | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 0 |
| 36) | /ɛ/ | hélène | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 1 |
| | Les liaisons obligatoires | | | | | | | | | n°2 |
| 37) | | c'est une ... | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 6 |
| 38) | | bien affectueusement | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 1 |

Tableau n°31 L'ANALYSE DES ENREGISTREMENTS SONORES
LA LECTURE À HAUTE VOIX - CLASSE 3^{EF}, LYCÉE PÍSEK

| LA CONCLUSION: LES RÉALISATIONS JUSTES EN % | | | | | | | | |
|--|----------------------------------|----------------------|------------|------------|----------------|----------|-----------------------|-------------|
| | les sons | les mots | n°1 | n°2 | n°1+n°2 | / | n° d'étudiants | en % |
| 1) | /i/ | s'il te plaît (n°1) | 0 | 0 | 0 | / | 15 | 0 |
| 2) | | (les) pistes | 4 | 4 | 8 | / | 15 | 53 |
| 3) | | il ne s'agit pas | 3 | 3 | 6 | / | 15 | 40 |
| 4) | | antipathique | 3 | 2 | 5 | / | 15 | 33 |
| 5) | | bisous | 8 | 5 | 13 | / | 15 | 87 |
| 6) | /y/ | salut | 3 | 1 | 4 | / | 15 | 27 |
| 7) | | aucune | 4 | 7 | 11 | / | 15 | 73 |
| 8) | | le plus (vite) | 1 | 2 | 3 | / | 15 | 20 |
| 9) | | tu (as) | 2 | 3 | 5 | / | 15 | 33 |
| 10) | | tu (es) | 4 | 2 | 6 | / | 15 | 40 |
| 11) | | prudent | 6 | 3 | 9 | / | 15 | 60 |
| 12) | | la plupart | 2 | 4 | 6 | / | 15 | 40 |
| 13) | | super | 5 | 3 | 8 | / | 15 | 53 |
| 14) | /u/ | beaucoup (n°1) | 6 | 6 | 12 | / | 15 | 80 |
| 15) | | pour | 7 | 6 | 13 | / | 15 | 87 |
| 16) | /ɑ/ | (je) t'embrasse | 5 | 5 | 10 | / | 15 | 67 |
| 17) | | (mes) pensées | 5 | 4 | 9 | / | 15 | 60 |
| 18) | | (j'ai) rencontré | 6 | 6 | 12 | / | 15 | 80 |
| 19) | | ensemble | 4 | 3 | 7 | / | 15 | 47 |
| 20) | | longtemps | 3 | 4 | 7 | / | 15 | 47 |
| 21) | /õ/ | (nous) passons | 5 | 5 | 10 | / | 15 | 67 |
| 22) | | sont | 7 | 4 | 11 | / | 15 | 73 |
| 23) | | bon | 4 | 5 | 9 | / | 15 | 60 |
| 24) | | longtemps | 5 | 2 | 7 | / | 15 | 47 |
| 25) | /ɛ/ | (je) m'inquiète | 3 | 2 | 5 | / | 15 | 33 |
| 26) | | sympathique | 2 | 0 | 2 | / | 15 | 13 |
| 27) | /œ/ | soeur | 6 | 3 | 9 | / | 15 | 60 |
| 28) | | peur | 0 | 4 | 4 | / | 15 | 27 |
| 29) | | skieur | 7 | 5 | 12 | / | 15 | 80 |
| 30) | | jeune | 2 | 0 | 2 | / | 15 | 13 |
| 31) | /ø/ | veux | 5 | 6 | 11 | / | 15 | 73 |
| 32) | /o/ | beau | 3 | 2 | 5 | / | 15 | 33 |
| 33) | | gros | 5 | 6 | 11 | / | 15 | 73 |
| 34) | /ɔ/ | bonne | 4 | 2 | 6 | / | 15 | 40 |
| 35) | /e/ | (j'ai) décidé | 0 | 0 | 0 | / | 15 | 0 |
| 36) | /ɛ/ | hélène | 1 | 1 | 2 | / | 15 | 13 |
| | Les liaisons obligatoires | | n°1 | n°2 | n°1+n°2 | / | n° d'étudiants | en % |
| 37) | | c'est une ... | 5 | 6 | 11 | / | 15 | 73 |
| 38) | | bien affectueusement | 0 | 1 | 1 | / | 15 | 7 |

ANNEXE N°13: Tableau n°32
L'ANALYSE DES ENREGISTREMENTS SONORES
LA LECTURE À HAUTE VOIX - CLASSE 5^eF, LYCÉE PÍSEK (les filles)

| | <i>les sons</i> | <i>les mots</i> | <i>K.N.</i> | <i>M.B.</i> | <i>L.Z.</i> | <i>S.Z.</i> | <i>A.M.</i> | <i>n°1</i> |
|-----|----------------------------------|----------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------|
| 1) | /i/ | s'il te plaît (n°1) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 0 |
| 2) | | (les) pistes | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 5 |
| 3) | | il ne s'agit pas | <input type="checkbox"/> | ■ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ■ | 2 |
| 4) | | antipathique | ■ | ■ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ■ | 3 |
| 5) | | bisous | ■ | <input type="checkbox"/> | ■ | ■ | ■ | 4 |
| 6) | /y/ | salut | <input type="checkbox"/> | ■ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ■ | 2 |
| 7) | | aucune | ■ | ■ | <input type="checkbox"/> | ■ | ■ | 4 |
| 8) | | le plus (vite) | <input type="checkbox"/> | ■ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ■ | 2 |
| 9) | | tu (as) | ■ | ■ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ■ | 3 |
| 10) | | tu (es) | ■ | ■ | <input type="checkbox"/> | ■ | ■ | 4 |
| 11) | | prudent | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 5 |
| 12) | | la plupart | ■ | ■ | <input type="checkbox"/> | ■ | ■ | 4 |
| 13) | | super | ■ | ■ | <input type="checkbox"/> | ■ | ■ | 4 |
| 14) | /u/ | beaucoup (n°1) | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 5 |
| 15) | | pour | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 5 |
| 16) | /ɑ/ | (je) t'embrasse | ■ | ■ | <input type="checkbox"/> | ■ | ■ | 4 |
| 17) | | (mes) pensées | ■ | ■ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ■ | 3 |
| 18) | | (j'ai) rencontré | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 5 |
| 19) | | ensemble | ■ | ■ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 2 |
| 20) | | longtemps | ■ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ■ | 2 |
| 21) | /õ/ | (nous) passons | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | 5 |
| 22) | | sont | ■ | ■ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ■ | 3 |
| 23) | | bon | ■ | ■ | <input type="checkbox"/> | ■ | ■ | 4 |
| 24) | | longtemps | ■ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ■ | 2 |
| 25) | /ɛ/ | (je) m'inquiète | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ■ | 1 |
| 26) | | sympathique | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 0 |
| 27) | /œ/ | soeur | ■ | ■ | ■ | <input type="checkbox"/> | ■ | 4 |
| 28) | | peur | ■ | ■ | <input type="checkbox"/> | ■ | <input type="checkbox"/> | 3 |
| 29) | | skieur | ■ | ■ | <input type="checkbox"/> | ■ | ■ | 4 |
| 30) | | jeune | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ■ | ■ | 2 |
| 31) | /ø/ | veux | ■ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 1 |
| 32) | /o/ | beau | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 0 |
| 33) | | gros | ■ | <input type="checkbox"/> | ■ | ■ | ■ | 4 |
| 34) | /ɔ/ | bonne | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ■ | 1 |
| 35) | /e/ | (j'ai) décidé | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 0 |
| 36) | /ɛ/ | hélène | <input type="checkbox"/> | ■ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 1 |
| | Les liaisons obligatoires | | | | | | | n°1 |
| 37) | | c'est une ... | ■ | ■ | ■ | ■ | <input type="checkbox"/> | 4 |
| 38) | | bien affectueusement | <input type="checkbox"/> | ■ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 1 |

Tableau n°33 L'ANALYSE DES ENREGISTREMENTS SONORES
LA LECTURE À HAUTE VOIX - CLASSE 5[°]F, LYCÉE PÍSEK

| LA CONCLUSION: LES RÉALISATIONS JUSTES EN % | | | | | | | |
|--|----------------------------------|---------------------|------------|--------------|----------|-----------------------|-------------|
| | les sons | les mots | n°1 | = n°1 | / | n° d'étudiants | en % |
| 1) | /i/ | s'il te plaît (n°1) | 0 | 0 | / | 5 | 0 |
| 2) | | (les) pistes | 5 | 5 | / | 5 | 100 |
| 3) | | il ne s'agit pas | 2 | 2 | / | 5 | 40 |
| 4) | | antipathique | 3 | 3 | / | 5 | 60 |
| 5) | | bisous | 4 | 4 | / | 5 | 80 |
| 6) | /y/ | salut | 2 | 2 | / | 5 | 40 |
| 7) | | aucune | 4 | 4 | / | 5 | 80 |
| 8) | | le plus (vite) | 2 | 2 | / | 5 | 40 |
| 9) | | tu (as) | 3 | 3 | / | 5 | 60 |
| 10) | | tu (es) | 4 | 4 | / | 5 | 80 |
| 11) | | prudent | 5 | 5 | / | 5 | 100 |
| 12) | | la plupart | 4 | 4 | / | 5 | 80 |
| 13) | | super | 4 | 4 | / | 5 | 80 |
| 14) | /u/ | beaucoup (n°1) | 5 | 5 | / | 5 | 100 |
| 15) | | pour | 5 | 5 | / | 5 | 100 |
| 16) | /ɑ/ | (je) t'embrasse | 4 | 4 | / | 5 | 80 |
| 17) | | (mes) pensées | 3 | 3 | / | 5 | 60 |
| 18) | | (j'ai) rencontré | 5 | 5 | / | 5 | 100 |
| 19) | | ensemble | 2 | 2 | / | 5 | 40 |
| 20) | | longtemps | 2 | 2 | / | 5 | 40 |
| 21) | /õ/ | (nous) passons | 5 | 5 | / | 5 | 100 |
| 22) | | sont | 3 | 3 | / | 5 | 60 |
| 23) | | bon | 4 | 4 | / | 5 | 80 |
| 24) | | longtemps | 2 | 2 | / | 5 | 40 |
| 25) | /ɛ/ | (je) m'inquiète | 1 | 1 | / | 5 | 20 |
| 26) | | sympathique | 0 | 0 | / | 5 | 0 |
| 27) | /œ/ | soeur | 4 | 4 | / | 5 | 80 |
| 28) | | peur | 3 | 3 | / | 5 | 60 |
| 29) | | skieur | 4 | 4 | / | 5 | 80 |
| 30) | | jeune | 2 | 2 | / | 5 | 40 |
| 31) | /ø/ | veux | 1 | 1 | / | 5 | 20 |
| 32) | /o/ | beau | 0 | 0 | / | 5 | 0 |
| 33) | | gros | 4 | 4 | / | 5 | 80 |
| 34) | /ɔ/ | bonne | 1 | 1 | / | 5 | 20 |
| 35) | /e/ | (j'ai) décidé | 0 | 0 | / | 5 | 0 |
| 36) | /ɛ/ | hélène | 1 | 1 | / | 5 | 20 |
| | Les liaisons obligatoires | | n°1 | = n°1 | / | n° d'étudiants | en % |
| 37) | c'est une ... | | 4 | 4 | / | 5 | 80 |
| 38) | bien affectueusement | | 1 | 1 | / | 5 | 20 |

**ANNEXE N°14 LA DESCRIPTION VERBALE DES ERREURS DE PRONONCIATION
INDIVIDUELLES MARQUANTES (pour chaque locuteur enregistré)**

Tableau n°34: CLASSE 1^{er}F

| | |
|---------------|--|
| R.F. | Le son /y/ remplacé par le son /u/; le son /i/ peu tendu, les voyelles nasales suivies de /n/ |
| T.K. | Le son /u/ remplacé par le son /y/; une diction hésitante et saccadée; /œ/- la bouche peu ouverte /e/ - les lèvres doivent être plus écartées |
| I.L. | /y/ dans " le plus " prononcé avec les lèvres tirées à la place des lèvres arrondies; /y/ dans " de plus " prononcé avec une semi-voyelle avant comme dans " pluie " |
| K.C. | " de plus " prononcé comme " pluie "; /œ/ prononcé comme /ɛ:/; /e/ n'est pas tendu |
| D.V. | Une diction saccadée; les voyelles nasales pas réussies ; le son /y/ prononcé comme /i/ /w/ à la place de /v/ dans " vite "; les consonnes finales non prononcées ou ajoutées en plus. |
| M.M. | Une concentration sur la prononciation des mots isolés; manque de liaison et d'enchaînement. Un grand effort à prononcer correctement les sons /i/ et /y/ (l'autocorrection) |
| E.B. | L'étudiante hésite avant de prononcer chaque mot, un discours incompréhensible. |
| M.Z. | Une jolie prononciation des mots isolés; manque d'enchaînement consonantique et de liaison /e/ peu tendu; /o/ peu arrondi; la diction n'est pas mélodique (l'accent placé tjs sur la 1 ^{ère} syllabe) |
| R.L. | Une diction saccadée; les voyelles nasales sont ignorées; les pauses d'hésitation /o/ assez réussi par rapport aux autres locuteurs |
| T.S. | Les voyelles nasales suivies de /n/; /i/ n'est pas tendu; /œ/ prononcé comme /y/ Une diction saccadée; l'enchaînement consonantique et les liaisons manquent |
| T.Sch. | Aucun effort à prononcer les voyelles nasales; le son /y/ et /i/ n'est pas réussi /o/ dans le mot " beau " prononcé comme /ø/; /œ/ dans " jeune " comme /y/ |
| K.P. | Le son /i/ peu tendu; aucun son /ã/ réussi; /w/ dans " vite "; Hélène avec "h" Une diction lente et peu compréhensible; les pauses d'hésitation |
| D.Z. | Une diction vive, mais les mots prononcés incorrectement (= incompréhensible) Le son /i/ peu tendu; travailler sur la production des voyelles (peu tendues) |
| M.A. | Une diction trop rapide, presque esoufflée; les fautes de prononciation mènent à l'inintelligibilité: séjour /se:ʒyɛ/; jeune fille /ʒyn fil/; prochaine /proʃi:n/ etc. |
| G.K. | le son /i/ n'est pas tendu: antipathique , s'il-te-plaît /o/ dans le mot " beau " prononcé comme /ø/, le mot " veux " comme /vø/ |
| K.M. | La prononciation des /i/ et /y/ n'est pas mal; travailler plus sur /ø/; /œ/; /e/; /ɛ/ Le mot " de plus " prononcé comme " pluie "; une diction leste |
| M.S. | Une étudiante enrhumée qui ajoute /n/ après les voyelles nasales; /i/ peu tendu Une diction saccadée; les enchaînements et les liaisons manquent |
| M.P. | Une diction lente; les pauses d'hésitation; les coups de glotte, pas d'élision La prononciation qui mène à l'inintelligibilité: soeur /sue:R/, d'ailleurs /deli:R/ etc. |
| L.B. | Une diction saccadée; pas de liaison; l'accentuation n'est pas maîtrisée La prononciation : séjour /séʒi:R/, hélène /helen/, soeur /se:R/, jeune fille /ʒyn fil/ /y/ prononcé plutôt comme /i/; les voyelles nasales ignorées; pas trop intelligible |
| S.V. | Une diction leste, mais saccadée; pas de liaison; certains mots isolés bien prononcés <i>Mais le son /ã/ envie /envijel/, embrasse /embrasse/, pensées /pensé/ etc.</i> |

Tableau n°35: CLASSE 2°F

| | |
|-----------------|---|
| T.P. | Ne respecte pas de liaison ni d'enchaînement La voyelle /i/ peu tendue; Le son /y/ n'est pas réussi - lèvres peu arrondies |
| J.B. | Une diction concentrée; L'accentuation étrange; la voyelle /i/ peu tendue; le son /y/ n'est pas réussi le son /œ/ - lèvres peu arrondies et bouche peu ouverte; |
| K.N. | Une diction continue sauf quelques exceptions; les son /œ/ et /y/ ne sont pas mal La voyelle /i/ pourrait être plus tendue; entraîner les voyelles nasales et /ɛ/, /e/ |
| A.B. | Les voyelles nasales bien prononcées (sauf /ɛ/); travailler sur /œ/, /e/, /o/ Agréable à écouter; travailler plus sur l'accentuation et les pauses |
| K.M. | Une diction lesté; Il faudrait travailler plus sur les liaisons et les enchaînements pour acquérir une bonne accentuation; /i/ peu tendu; /œ/ = /ɛ/ (peur = père) |
| M.D. | Diction lente et continue; Concentration sur la prononciation (x le sens des mots) Le son /i/ peu tendu; le son /y/ parfois remplacé par /u/; /o/ peu arrondi; /œ/ = /ø/ |
| N.G. | Une diction assez lesté et continue - sauf quelques hésitations Entraîner plus les voyelles nasales (principalement /ɛ/); le son /i/ peu tendu |
| V.J. | /i/ peu tendue, entraîner plus les voyelles nasales /œ/, /e/, /ɛ/, /ɔ/, /o/ travailler sur les enchaînements et l'accentuation correcte. Le son /i/ peu tendu; le son /y/ remplacé par /u/; |
| B.Q.V.S. | pas de réalisation d'enchaînement consonantique Une diction continue, mais monotone; travailler plus sur les pauses et le rythme |
| M.K. | Une diction lesté, concentrée et continue; une prononciation soignée Travailler plutôt sur l'accentuation, les pauses et le rythme +les enchaînements |
| V.S. | le son /œ/ - lèvres peu arrondies, bouche peu ouverte; le son /i/ peu tendu Travailler plus sur l'accentuation, les pauses et les liaisons |

Tableau n°36: CLASSE 3°F

| | |
|-------------|---|
| A.P. | Une prononciation tchèque; Une diction monotone; le voyelle /i/ pas du tout tendue; le son /œ/ - lèvres peu arrondies et bouche peu ouverte; le son /y/ pas réussi |
| E.R. | Une diction vive, un peu essouffée; parfois " auto-correction "; le son /y/ réussi /o/ peu arrondi, prononcé comme le tchèque /ó/; travailler plus sur les pauses |
| E.P. | Une diction essouffée; étudiante enrhumée; problème de maîtriser les pauses le son /y/ - lèvres peu arrondies; le son /i/- les lèvres pas toujours assez tirées |
| I.G. | Une diction lente, concentrée sur les pauses. Certains mots isolés prononcés correctement; /i/ peu tendu; /y/ pas toujours réussi |
| D.K. | Une diction vive qui s'accélère un peu; le son /y/ pas du tout réussi; /i/ peu tendu Entraîner la production des voyelles - la position des lèvres, de la langue |
| K.V. | Une diction vive, un peu essouffée; problème de maîtriser les pauses; saccadé /i/ pourrait être parfois plus tendu; les voy. nasales assez réussies; pas de liaisons |
| S.V. | COUPS DE GLOTTE!!!, pas de liaisons (je t'embrasse, je m'inquiète) |

| | |
|---------------|---|
| | <i>/i/</i> peu tendu; <i>/y/</i> remplacé parfois par le son <i>/u/</i> ; une diction discontinue, saccadée |
| N.M. | Il faudrait travailler plus sur l'enchaînement consonantique et les liaisons Une diction saccadée qui s'accélère à la fin; <i>/i/</i> peu tendu, <i>/y/</i> -lèvres peu arrondies |
| D.H. | La voyelle <i>/i/</i> pas du tout tendu, lèvres peu tirées; <i>/y/</i> prononcé comme le son <i>/u/</i> Une diction leste; travailler sur l'accentuation et les pauses |
| V.Z. | Une diction concentrée; liaison (c'est une), mais le <i>/y/</i> pas réussi dans ce cas travaillez sur les voyelles nasales et d'autres voyelles orales <i>/œ/</i> , <i>/e/</i> , <i>/ɛ/</i> , <i>/ɔ/</i> , <i>/o/</i> |
| V.S. | Une diction saccadée et esoufflée; pas d'enchaîn. consonantique; coups de glotte Les syllabes accentuées et inaccentuées ont la même longueur et intensité La voyelle <i>/y/</i> - lèvres peu arrondies, la voyelle <i>/i/</i> peu tendue |
| S.V.H. | Une diction leste et un peu esoufflée à la fin; la voyelle <i>/u/</i> - langue trop en avant La voyelle <i>/i/</i> peu tendue, <i>/ɛ/</i> nasal pas réussi; les liaisons facultatives |
| S.H. | <i>/y/</i> - lèvres peu arrondies; <i>/œ/</i> - lèvres peu arrondies, bouche peu ouverte Une diction vive; travailler plus sur l'accentuation et trouver le bon rythme |
| T.N. | Les voyelles nasales assez réussies; <i>/y/</i> - parfois les lèvres peu arrondies; Une diction lente, mais continue; <i>/o/</i> dans (beau) peu arrondi; <i>/i/</i> peu tendu |
| R.C. | Une diction leste, un peu esoufflé; la voyelle <i>/i/</i> peu tendue la voyelle <i>/y/</i> plutôt emplacé par le son <i>/u/</i> ; les voyelles nasales pas trop réussies |

Tableau n°37: CLASSE 5^eF

| | |
|-------------|---|
| K.N. | Une diction continue et concentrée; les voyelles nasales assez réussies (sauf <i>/ɛ/</i>) <i>/i/</i> parfois peu tendu; travailler sur les liaisons et l'enchaînement consonantique faire attention à la prononciation des voyelles <i>/e/</i> , <i>/ɛ/</i> , <i>/ɔ/</i> , <i>/o/</i> |
| M.B. | Une diction vive et aisée; bonne accentuation et bon rythme; liaisons facultatives attention à la prononciation du mot longtemps ; la voyelle <i>/i/</i> assez réussie travailler plus sur la prononciation des voyelles <i>/e/</i> , <i>/ɛ/</i> , <i>/ɔ/</i> , <i>/o/</i> |
| L.Z. | La voyelle <i>/i/</i> peu tendue; la voyelle <i>/y/</i> - lèvres peu arrondies Une diction un peu saccadée; travailler sur l'accentuation; le son <i>/œ/</i> négligé travailler sur les voyelles nasales (parfois "n" suit); prononciation relâchée <i>/e/- /ɛ/</i> |
| S.Z. | Une diction continue; une prononciation plutôt négligée; <i>/y/</i> - lèvres plutôt tirées <i>/i/</i> parfois peu tendu; <i>/œ/</i> - lèvres peu arrondies, bouche peu ouverte (soeur) travailler sur <i>/e/</i> , <i>/ɛ/</i> , <i>/ɔ/</i> , <i>/o/</i> ; les voyelles sont trop relâchées en général |
| A.M. | Une diction continue, mais manque de bonne accentuation; Travailler plus sur l'enchaînement consonantique et les liaisons obligatoires La voyelle <i>/i/</i> peu tendue, prononcée en tchèque; <i>/œ/</i> = <i>/ɛ/</i> dans peur = père <i>/y/</i> assez réussi; <i>/o/</i> peu arrondi, prononcé en tchèque |

ANNEXE N°15 L'ANALYSE DU MOT « inutile »; COMPARAISON DES CLASSES

Tableau n°38: CLASSE 1°F

| | Classe | I | NU | TILE | | |
|-----|--------|-----|-----|------|---------------------------|--------------------------------------|
| | 1°F | [i] | [y] | [i] | transcription: | NOTES: |
| 1/ | R.F. | □ | □ | ■ | [anutil] | incompréhensible |
| 2/ | T.K. | □ | □ | □ | [inytil] | prononcé de façon tchèque |
| 3/ | I.L. | □ | □ | □ | [ant ^u il] | incompréhensible |
| 4/ | K.C. | ■ | ■ | ■ | [tinytil] | la liaison facultative réalisée |
| 5/ | D.V. | ■ | □ | □ | [inutil] | /i/ prononcé de façon tchèque |
| 6/ | M.M. | □ | □ | ■ | [inutil] | /i/ peu tendu; /y/ comme /u/ |
| 7/ | E.B. | □ | □ | □ | [anitè] | incompréhensible |
| 8/ | M.Z. | ■ | ■ | ■ | [inytil] | assez réussi |
| 9/ | R.L. | □ | □ | □ | [inutil] | prononcé de façon tchèque |
| 10/ | T.S. | □ | □ | □ | [antije] | incompréhensible |
| 11/ | T.Sch. | □ | □ | □ | [antyl] | incompréhensible |
| 12/ | K.P. | □ | □ | □ | [intyjete] | incompréhensible |
| 13/ | D.Z. | □ | □ | □ | [yntije] | incompréhensible |
| 14/ | M.A. | □ | □ | □ | [antil] | incompréhensible |
| 15/ | G.K. | □ | □ | ■ | [inutil] | prononcé de façon tchèque |
| 16/ | K.M. | □ | □ | ■ | [anutil] | incompréhensible |
| 17/ | M.S. | □ | □ | ■ | [initil] | /i/ prononcé de façon tchèque |
| 18/ | M.P. | ■ | ■ | ■ | [tinytil] | assez réussi+ liaison facultative |
| 19/ | L.B. | ■ | ■ | ■ | [inytil] | prononcé de façon tchèque |
| 20/ | S.V. | ■ | □ | □ | [intile] | incompréhensible |
| | n° | 6 | 4 | 9 | n° de réalisations justes | |

Tableau n°39: CLASSE 2°F

| | Classe | I | NU | TILE | | |
|-----|----------|-----|-----|------|---------------------------|----------------------------------|
| | 2°F | [i] | [y] | [i] | transcription: | NOTES: |
| 1/ | T.P. | □ | □ | □ | [unutil] | incompréhensible |
| 2/ | J.B. | □ | □ | ■ | [inutil] | prononcé de façon tchèque |
| 3/ | K.N. | □ | □ | □ | [an ^u i] | incompréhensible |
| 4/ | A.B. | ■ | □ | ■ | [inutil] | /i/ assez réussi |
| 5/ | K.M. | ■ | □ | ■ | [inutil] | /i/ assez réussi |
| 6/ | M.D. | □ | □ | ■ | [ynitil] | pas réussi |
| 7/ | N.G. | ■ | ■ | ■ | [inytil] | assez réussi |
| 8/ | V.J. | □ | □ | □ | [inutil] | prononcé de façon tchèque |
| 9/ | B.Q.V.S. | ■ | □ | ■ | [inutil] | /i/ assez réussi |
| 10/ | M.K. | □ | □ | □ | [ant ^u i] | incompréhensible |
| 11/ | V.S. | ■ | ■ | ■ | [inytil] | assez réussi |
| | n° | 5 | 2 | 7 | n° de réalisations justes | |

Tableau n°40: CLASSE 3°F

| | Classe | I | NU | TILE | | |
|-----|--------|-----|-----|------|---------------------------|------------------------------|
| | 3°F | [i] | [y] | [i] | transcription: | NOTES: |
| 1/ | A.P. | ■ | ■ | ■ | [inytil] | assez réussi |
| 2/ | E.R. | □ | □ | □ | [inutile] | prononcé de façon tchèque |
| 3/ | E.P. | □ | □ | ■ | [inutile] | prononcé de façon tchèque |
| 4/ | I.G. | □ | □ | ■ | [inutile] | prononcé de façon tchèque |
| 5/ | D.K. | □ | □ | □ | [inutile] | /i/ peu tendu; /y/ comme /u/ |
| 6/ | K.V. | ■ | □ | ■ | [inutile] | prononcé de façon tchèque |
| 7/ | S.V. | ■ | □ | □ | [inutile] | /i/ peu tendu; /y/ comme /u/ |
| 8/ | N.M. | □ | □ | □ | [ant ^u il] | incompréhensible |
| 9/ | D.H. | □ | □ | □ | [inutile] | prononcé de façon tchèque |
| 10/ | V.Z. | □ | □ | □ | [inutile] | prononcé de façon tchèque |
| 11/ | V.S. | □ | □ | □ | [inutile] | /i/ peu tendu; /y/ comme /u/ |
| 12/ | S.V.H. | □ | □ | □ | [inutile] | /i/ peu tendu; /y/ comme /u/ |
| 13/ | S.H. | □ | □ | □ | [inutile] | /i/ peu tendu; /y/ comme /u/ |
| 14/ | T.N. | □ | □ | ■ | [inutile] | prononcé de façon tchèque |
| 15/ | R.C. | ■ | □ | □ | [inutile] | /i/ peu tendu; /y/ comme /u/ |
| | n° | 4 | 1 | 5 | n° de réalisations justes | |

Tableau n°41: CLASSE 5°F

| | Classe | I | NU | TILE | | |
|----|--------|-----|-----|------|---------------------------|------------------------------|
| | 5°F | [i] | [y] | [i] | transcription: | NOTES: |
| 1/ | K.N. | □ | ■ | □ | [inytil] | prononcé de façon tchèque |
| 2/ | M.B. | ■ | □ | ■ | [inutile] | /i/ assez réussi |
| 3/ | L.Z. | □ | □ | □ | [inutile] | /i/ peu tendu; /y/ comme /u/ |
| 4/ | S.Z. | □ | □ | □ | [inutile] | /i/ peu tendu |
| 5/ | A.M. | □ | ■ | □ | [inytil] | prononcé de façon tchèque |
| | n° | 1 | 2 | 1 | n° de réalisations justes | |

Âge: _____ Sexe: F / M

Formation: _____

Dans quel domaine travaillez-vous?: _____

Nationalité _____

De quel pays et de quelle région êtes-vous? _____

(Depuis combien de temps apprenez-vous le français ?) _____

Quelles langues étrangères parlez-vous? _____

1) S'il-vous-plaît, je vous prie de bien vouloir écouter chaque enregistrement, d'abord, 1 fois et de faire son évaluation (**l'intelligibilité**) sur l'échelle suivante pendant une pause de 30 secondes. Ensuite, après avoir écouté l'enregistrement pour la 2^e fois, veuillez remplir pendant une pause de 2 minutes vos impressions positives et négatives sur la prononciation de chaque locuteur tchèque.

1 - très bien (Je trouve cette prononciation parfaite et tout à fait compréhensible.)

2 – bien Je comprends bien, mais parfois, je ferais des remarques quant à la prononciation.)

3 - assez bien (Je comprends, mais avec beaucoup de concentration.)

4 - passable (On peut déduire, mais c'est déjà à la limite.)

5 - insuffisant (Je trouve cette performance faible et la prononciation incompréhensible.)

| | étudiant | évaluation | Ce qui me dérange le plus: | Ce que j'apprécie: |
|------------|------------------|------------|----------------------------|--------------------|
| n°1 | MM (1°F) | | | |
| n°2 | MP (1°F) | | | |
| n°3 | AB (2°F) | | | |
| n°4 | BQVS(2°F) | | | |
| n°5 | SV (3°F) | | | |
| n°6 | TN (3°F) | | | |
| n°7 | LZ (5°F) | | | |
| n°8 | MB (5°F) | | | |

D'autres impressions :

.....

.....

2) S'il- vous- plaît, je vous prie d'essayer de découper en syllabes l'expression suivante:

PRENDS GARDE À TOI !

Je vous remercie de votre coopération!!

Šárka Vejvodová

ANNEXE N°17 FICHE DIAGNOSTIQUE

Le questionnaire¹⁰⁷ ci-dessous invite l'élève à décrire son appréciation des caractéristiques segmentales du français: **LES VOYELLES**

Je trouve que les voyelles en français sont :

☐ affreuses ☐ normales ☐ belles ☐ je ne sais pas

_____ *Cochez la réponse selon votre conviction:*

1) Faire la différence entre les mots **dessus** et **dessous**

| | | | |
|---------------------|---|--|---------------------------------------|
| à écouter: | <input type="checkbox"/> c'est impossible | <input type="checkbox"/> c'est difficile | <input type="checkbox"/> c'est facile |
| à prononcer: | <input type="checkbox"/> c'est impossible | <input type="checkbox"/> c'est difficile | <input type="checkbox"/> c'est facile |

2) Faire la différence entre **il répare** et **il repart**

| | | | |
|---------------------|---|--|---------------------------------------|
| à écouter: | <input type="checkbox"/> c'est impossible | <input type="checkbox"/> c'est difficile | <input type="checkbox"/> c'est facile |
| à prononcer: | <input type="checkbox"/> c'est impossible | <input type="checkbox"/> c'est difficile | <input type="checkbox"/> c'est facile |

3) Faire la différence entre **j'ai travaillé** et **je travaillais**

| | | | |
|---------------------|---|--|---------------------------------------|
| à écouter: | <input type="checkbox"/> c'est impossible | <input type="checkbox"/> c'est difficile | <input type="checkbox"/> c'est facile |
| à prononcer: | <input type="checkbox"/> c'est impossible | <input type="checkbox"/> c'est difficile | <input type="checkbox"/> c'est facile |

4) Faire la différence entre **à l'heure** et **alors**

| | | | |
|---------------------|---|--|---------------------------------------|
| à écouter: | <input type="checkbox"/> c'est impossible | <input type="checkbox"/> c'est difficile | <input type="checkbox"/> c'est facile |
| à prononcer: | <input type="checkbox"/> c'est impossible | <input type="checkbox"/> c'est difficile | <input type="checkbox"/> c'est facile |

5) Faire la différence entre **deux thés** et **du thé**

| | | | |
|---------------------|---|--|---------------------------------------|
| à écouter: | <input type="checkbox"/> c'est impossible | <input type="checkbox"/> c'est difficile | <input type="checkbox"/> c'est facile |
| à prononcer: | <input type="checkbox"/> c'est impossible | <input type="checkbox"/> c'est difficile | <input type="checkbox"/> c'est facile |

6) Faire la différence entre **deux amis** et **douze amis**

| | | | |
|---------------------|---|--|---------------------------------------|
| à écouter: | <input type="checkbox"/> c'est impossible | <input type="checkbox"/> c'est difficile | <input type="checkbox"/> c'est facile |
| à prononcer: | <input type="checkbox"/> c'est impossible | <input type="checkbox"/> c'est difficile | <input type="checkbox"/> c'est facile |

NOTEZ BIEN: Il est nécessaire de confronter le point de vue de l'étudiant sur sa propre prononciation avec le point de vue des autres (pairs ou enseignant)!!! Un étudiant peut croire maîtriser un trait, sans que cela soit vrai et à l'envers.

¹⁰⁷ LAURET, B. *Enseigner la prononciation du français: questions et outils*. Paris: Hachette, 2007, p. 157

ANNEXE N°18 ACTIVITÉS PHONÉTIQUES

Fiche pédagogique n°1: Lecture à haute voix; Dialogues joués
(Niveau A2 - B1)

LES VOYELLES [i] et [y]

Dialogue A

- Allo **Julie**, salut, c'est **Philippe**, **tu** vas bien?
- Oui, ça va, merci. **Dis-moi**, **Christine** est chez toi?
- Non, désolé. Elle a dû sortir **il y** a cinq **minutes**. Un rappel **urgent**.
- Bon ben, je lui téléphonerai dans **une** heure. Salut.
- A bientôt **Philippe**.

Dialogue B

- Salut **Sylvie**!
- Tiens, salut **Véronique**.
- **Tu** n'as pas de nouvelles de **Monique**? Ça fait dix jours qu'on ne l'a pas **vu**.
- **Monique**? Elle étudie tout le temps. Elle veut vite finir ses études. Son fiancé l'a invité en **Italie** cet hiver. Ils partent bientôt.
- C'est super! C'est magnifique! Je dois la visiter!
- Oui, mais fais-le vite! Sinon, **tu** ne la revois plus cette année.
- D'accord. J'y vais. Merci.
- À demain **Véronique**!

Dialogue C

- Salut **Juliette**!
- Salut **Benoît**! **Tu** vas mieux?
- Oui, je me sens super. Et toi? Que fais-tu ce soir? On sort?
- Bon ben, on peut aller au cinéma ou à la disco. C'est toi qui choisit!
- J'ai entendu que le film "Hyper-Idiot" est vraiment idéal pour un samedi soir.
- Je suis convaincu. On y va! Je prends ma voiture et dans dix minutes, au coin de la rue.
- Très bien. Bisous!
- Gros bises!

Fiche pédagogique n°2 : La production et la perception des voyelles orales [i] et [y]

(Niveau A2 - B1)

LES VOYELLES [i] et [y]

1) Prononcez correctement: [i] et [y]

| | |
|--------------------|---------------|
| une minute | ridicule |
| inattendu | chirurgie |
| une fille surprise | communication |

| | |
|-------------|--------------|
| unité six | situation |
| cultiver | habitude |
| une actrice | architecture |

2) Distinguez bien [i], [y] et [u] + traduisez:

| | |
|--------------|---------------|
| Il a dit. | Il a dû. |
| Il s'est tu. | Il sait tout. |

| | |
|----------------|-----------------|
| Tu es sûr. | Tu es sourd. |
| La grande rue. | La grande roue. |

3) Prononcez des phrases: [i] et [y]

| | |
|---|--------------------------------------|
| Il distribue des revues dans les rues. | Philippe cultive des tulipes. |
| Il a vécu en Turquie et en Tunisie. | Tu as déjà connu une grande actrice? |
| Surtout ne fumez plus! | Je me dispute pour un rien. |
| Il a eu une soeur Joséphine. | Ma copine Lucie lit des magazines. |
| Christine finit ses études cette année. | Vite, il faut partir! |

4) Écrivez les mots que vous entendez:

Fiche pédagogique n°3: La production des voyelles orales [ɔ] et [o]

(Niveau B1)

LES VOYELLES [ɔ] et [o]

1) Prononcez correctement: [ɔ] et [o]

| | |
|----|--|
| 1. | Je fais du vélo. - Du vélo? Bravo! |
| 2. | Son numéro est original. - Oui, il est espagnol, pas francophone. |
| 3. | Votre voisine téléphone dans notre immeuble. - C'est trop d'informations, lentement! |
| 4. | C'est beau le Planétarium! - Oui, mais c'est votre opinion ... ou la nôtre? |
| 5. | Déposez les cadeaux, Audeline! On va tout de suite à Monaco! - Quelle folie, Madame! |
| 6. | Tiens, vous y allez en bateau? - Oui, c'est drôle, mais on fera de belles photos à la mer. |
| 7. | Je prends de l'eau minérale et un chocolat chaud pour ma soeur Aurélie. |
| 8. | Alors, on monte au troisième étage? - D'accord, mais d'abord, il faut sonner. |

2) Vire-langue: Répétez-la plusieurs fois et distinguez bien la différence entre [ɔ] et [o].

Le beau bateau jaune, qui porte le numéro zéro, sort du port et sa coque folle vogue sur les flots.

Fiche pédagogique n°4: La prononciation du mot « **plus** » et l'identification
(Niveau B1)

Lisez les phrases suivantes en paires et complétez le tableau¹⁰⁸:

| | Négation | Comparaison | [ply] | [plys] |
|---|----------|-------------|-------|--------|
| Il n'y a plus de fromage. | | | | |
| Je n'ai rien vu de plus joli. | | | | |
| Il faut avoir plus de temps la prochaine fois. | | | | |
| Je n'ai plus d'amis américains à Paris. | | | | |
| Nous l'aimons plus que tout. | | | | |
| Un peu plus, s'il-vous-plaît. | | | | |
| Non, je ne veux plus sortir avec lui. | | | | |

¹⁰⁸ **L'inspiration tirée du manuel:**
ABRY,D.; VELDEMAN-ABRY,J. *La phonétique. Techniques et pratiques de classe*. Paris: CLE International, 2007, p. 119